Français

Programme d'études par année scolaire

Français langue première

Cinquième année

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

440.7071
A434
1999
5e annee

CDP
SPECIALCOL

UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA

EX LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTENSIS

Programme d'études par année scolaire
Français langue première

Cinquième année

Alberta
Learning
1999

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Français : programme d'études par année scolaire – français langue première : cinquième année.

ISBN 0-7785-0534-0

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Primaire) – Alberta.
I. Titre.

PC2068.C2.A333 1999 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

Copyright © 1999, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning, Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2, Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Adel: def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Bibliothèque Saint-Jean
University of Alberta

REMERCIEMENTS

Un projet de cette envergure exige la participation et l'étroite collaboration de plusieurs personnes. La Direction de l'éducation française – Language Services Branch – tient à reconnaître la contribution et l'expertise des personnes suivantes dans l'élaboration de cette publication :

Alain Nogue	Directeur adjoint – Programmation française
Nicole Lamarre	Directrice du projet
Jacinthe Lavoie	Conceptrice de programmes

Nous désirons également reconnaître l'apport des personnes suivantes :

Jocelyne Bélanger	Coordination des services de révision
Marie-José Knutton	Révision
Louise Chady	Coordination de la production
Charles Adam	Graphisme
Marthe Corbeil	Traitement de texte
Nancy Duchesneau	Traitement de texte
Josée Robichaud	Traitement de texte

Et en dernier lieu, nous tenons à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont gracieusement accepté de partager leurs réflexions et appuyer la Direction de l'éducation française dans la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements iii

VUE D'ENSEMBLE 1

- Introduction 1
- Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue première 1998 1
- L'optique des résultats d'apprentissage 1
- Principes d'apprentissage 2
- Présentation du programme d'études de français langue première 1998 3

  1. Culture et identité 4
  2. Communication orale 4
     a) L'écoute 4
     b) L'interaction 4
     c) L'exposé 5
  3. Lecture 5
  4. Écriture 5

- Organisation des résultats d'apprentissage généraux 6
- Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire 7
- Degré d'autonomie de l'élève 8
- Formats du document 8
- L'évaluation des apprentissages 9
- Sources bibliographiques principales 10

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE 11

- Un programme plus précis 11
- Les priorités au deuxième cycle de l'élémentaire 11

CULTURE ET IDENTITÉ 13

COMMUNICATION ORALE 15

- L'écoute 15

- L'interaction 23
- L'exposé 27

LECTURE 33

ÉCRITURE 45

ANNEXES

1. L'enseignement du français 63
2. Un aperçu du contexte d'enseignement en milieu francophone en Alberta 75
3. L'intégration des matières 77
4. Vue d'ensemble de l'intégration des matières au deuxième cycle de l'élémentaire 99

Digitized by the Internet Archive
in 2016

https://archive.org/details/programmedtudesp00albe_4

VUE D'ENSEMBLE

- **Introduction**

À l'automne 1992, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme de français 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui de la Fédération des parents francophones de l'Alberta, une série de rencontres avec les parents des diverses régions de la province. Poursuivant le même but, elle a ensuite consulté des administrateurs, des enseignants et des élèves.

Au cours de l'année 1993, cette même équipe a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la première à la douzième année afin d'analyser leurs habiletés reliées à la communication orale. Un projet similaire a été mis sur pied pour analyser leurs habiletés reliées à la communication écrite.

Toujours dans le but de recueillir plus d'information, les membres de l'équipe ont pris connaissance des plus récentes recherches dans le domaine des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive. Cette information leur a permis de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage et de mieux cerner les mécanismes de l'enseignement des langues.

En décembre 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest et des deux Territoires signaient *Le protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. Riche de l'information recueillie dans le milieu et de l'analyse des travaux des élèves, l'équipe de la DÉF s'est jointe à l'équipe interprovinciale pour élaborer le *Cadre commun des résultats d'apprentissage de français langue première (M-12)*. Ce document, paru en septembre 1996, a servi de base à l'élaboration du *Programme d'études de français langue première (M-12)*.

- **Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue première 1998**

Conscients du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les ministres de l'Éducation signataires de l'entente et leurs représentants ministériels ont orienté leurs travaux vers les **résultats d'apprentissage**, plutôt que vers les **objectifs d'enseignement**, comme c'était le cas dans *Le français à l'élémentaire : français - langue maternelle*, programme d'études de 1987. Les résultats d'apprentissage représentent l'ensemble des compétences que les élèves de l'Ouest et du Nord canadiens devraient maîtriser à la fin de chaque année scolaire. En plus de reprendre et d'expliciter les résultats d'apprentissage contenus dans le cadre commun, le programme d'études de 1998 contient des résultats d'apprentissage qui reflètent les besoins particuliers des élèves inscrits à un programme de français langue première en Alberta.

- **L'optique des résultats d'apprentissage** [1]

Un résultat d'apprentissage définit un comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève a acquises au terme d'une séquence d'apprentissage. Cette optique place donc l'élève au centre des actions pédagogiques.

Ce document présente deux types de résultats d'apprentissage :

- ***les résultats d'apprentissage généraux***, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine du développement langagier;

[1] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, p. vii et viii.

- ***les résultats d'apprentissage spécifiques***, qui découlent d'un résultat d'apprentissage général, se veulent des descripteurs plus précis du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée.

L'accroissement du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes, et ainsi d'élargir son champ d'autonomie.

- **Principes d'apprentissage**

L'apprentissage d'une langue, comme tout autre apprentissage, est un processus personnel et social, qui se manifeste par la construction des savoirs et leur réutilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis de dégager six principes d'apprentissage qui viennent jeter un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances. Ces six principes d'apprentissage précisent que :

L'apprentissage est un processus actif et constructif. Pour l'apprenant, ses connaissances sont des représentations mentales du monde qui l'entoure et qui l'habite. De même, l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue. Donc, l'apprenant sélectionne l'information qu'il juge importante et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions. Ces dernières, justes ou erronées, acquièrent rapidement un caractère permanent. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur dans la construction, par l'apprenant, de règles et de conceptions. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées.

L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. « L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier. »[2] Dans le cadre de sa planification, l'enseignant définit l'objet d'apprentissage et analyse les difficultés liées à ce savoir à acquérir. Il anticipe les connaissances antérieures des élèves et prévoit comment il activera leurs connaissances antérieures.

L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. L'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques de l'expert. Plus les connaissances sont organisées sous forme de schémas ou de réseaux, plus il est facile pour l'apprenant de les retenir et de les récupérer dans sa mémoire. Dans ces conditions, il est également possible de traiter un plus grand nombre de connaissances à la fois. Dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant présente des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables.

L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. Pour que l'apprenant soit en mesure d'intégrer et de réutiliser ce qu'il a appris dans des contextes variés, il lui faut déterminer quelles connaissances utiliser, ainsi que comment, quand et pourquoi les utiliser. L'enseignement doit donc tenir compte de trois types de connaissances : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi – connaissances conditionnelles).

---

[2] Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions Logiques, 1992, p. 37.

L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout temps, l'élève doit être conscient des stratégies auxquelles il peut faire appel pour accomplir une tâche. Il doit également gérer ces stratégies de façon efficace.

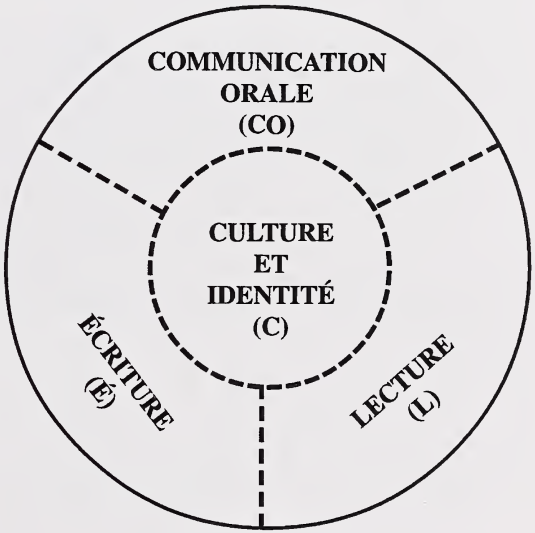
Un enseignement explicite des connaissances procédurales et conditionnelles, suivi de pratiques guidées et de pratiques coopératives, permettra à l'élève de développer un degré d'expertise dans un domaine donné. (Pour plus d'informations sur l'enseignement explicite, consulter l'Annexe 1, *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage*.)

La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. Comme toute autre connaissance, l'apprenant construit sa motivation scolaire à partir de ses croyances dans ses capacités d'apprentissage et de ses expériences scolaires. La motivation scolaire repose à la fois sur la valeur et les exigences de la tâche, et sur le pouvoir que l'élève a sur ses chances de réussite. Les croyances et les perceptions de l'élève détermineront son engagement, son degré de participation et sa persévérance à la tâche. D'une part, l'élève a une certaine responsabilité face à ses apprentissages et, d'autre part, l'enseignant a des responsabilités déontologiques dans la construction de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant doit, entre autres, proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder la tâche. Il doit aussi rendre explicites les retombées à court ou à long terme des apprentissages.

- **Présentation du programme d'études de français langue première 1998**[3]

Par rapport au programme de 1987, le programme de 1998 apporte des précisions importantes en ce qui a trait au processus de réalisation des projets de communication. Pour chaque année scolaire, on trouvera des tâches bien précises et des résultats d'apprentissage spécifiques permettant à l'apprenant de planifier et de gérer ses projets.

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue première. Les trois domaines d'utilisation de la langue : *Communication orale, Lecture et Écriture* intègrent le travail effectué par l'élève pour développer ses compétence cognitives, métacognitives et communicatives. Ils sont en outre alimentés par le domaine *Culture et identité.*



[3] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, p. x et xiv.

Si *Culture et identité* est présenté comme un domaine à part, il va de soi que, loin d'être travaillé de façon isolé, il doit être intégré aux trois autres domaines langagiers. La seule raison pour laquelle ce domaine a été séparé, c'est pour mieux le cerner et l'expliciter dans des résultats d'apprentissage spécifiques. Ce besoin de traiter l'acte de communication de façon holistique s'applique aux trois autres domaines qui doivent aussi être interreliés dans la pratique pédagogique quotidienne.

En tenant compte de la présence et de l'influence des médias dans la vie moderne, l'étude des médias comme mode de communication, aurait pu faire l'objet d'un domaine particulier. Il semblait plus réaliste de l'intégrer aux autres domaines afin de toujours amener l'élève à considérer l'aspect médiatique de la communication dans ses projets de communication.

1. Le domaine *Culture et identité*

La dimension culturelle et identitaire a été élaborée sous deux facettes complémentaires : la prise de conscience et l'action. Le *résultat d'apprentissage C1* porte sur la nécessité, pour l'élève, de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs. Mis en contact avec les divers éléments de son environnement socioculturel francophone, l'élève apprendra à construire progressivement sa réalité culturelle.

Le *résultat d'apprentissage général C2* s'ajoute au précédent pour appuyer le processus de construction identitaire. Il conduit l'élève à témoigner de la façon dont il vit sa francophonie en l'incitant à poser des gestes authentiques et signifiants. L'élève est ainsi appelé à vivre des expériences de création en langue française et à y associer ses propres valeurs.

2. Le domaine *Communication orale*

Trois volets articulent le domaine *Communication orale* : l'écoute, l'interaction et l'exposé.

a) *L'écoute*

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce volet s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écoute exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets d'écoute, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux CO3 et CO4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés d'une part, dans le *résultat d'apprentissage général CO1* qui porte sur les stratégies de planification et d'autre part, dans le *résultat général d'apprentissage CO2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écoute.

b) *L'interaction*

L'interaction est particulièrement importante dans la communication orale. C'est un échange dynamique au cours duquel des individus expriment spontanément leurs besoins, leurs réactions, leurs idées, leurs opinions, tout en interprétant les messages de leur(s) interlocuteur(s). L'interaction est caractérisée par une négociation de sens.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet interaction. Le premier *résultat d'apprentissage, CO5,* porte sur la gestion des interventions dans des situations d'interaction. L'élève apprend, entre autres, à prêter attention à ses interlocuteurs, à reformuler les propos de ses interlocuteurs pour s'assurer qu'il a bien compris, à ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO6,* porte sur l'appropriation d'expressions courantes utilisées dans des situations de la vie quotidienne. L'acquisition de ces expressions permettra à l'élève de faire part de ses goûts, de ses opinions, de ses sentiments ou encore, de rapporter un événement. La compréhension et l'utilisation d'une variété d'expressions idiomatiques fait également partie de ce résultat d'apprentissage général.

Le troisième *résultat d'apprentissage* de ce volet, *CO7*, porte sur la participation de l'élève à des conversations de la vie quotidienne. Celui-ci sera capable de parler couramment des réalités qui le touchent, tels que des sujets portant sur sa vie de tous les jours, sur ses relations interpersonnelles, sur ses aspirations et sur le monde qui l'entoure.

c) *L'exposé*

L'exposé est un type de communication orale qui exige de l'orateur un plus grand souci de la langue et de la structure du discours.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet de l'exposé. Le premier, *CO8*, porte sur la préparation, par l'élève, de ses présentations et de ses interventions en fonction de la situation de communication, de même que sur un souci de clarté et de correction de la langue.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO9*, porte sur ce que l'élève doit faire pour gérer ses présentations et ses interventions, c'est-à-dire la mise en œuvre des stratégies et des connaissances appropriées à la situation de communication proposée dans le *résultat d'apprentissage général CO10*, c'est-à-dire le troisième résultat d'apprentissage de ce volet.

3. Le domaine *Lecture*

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un lecteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La lecture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets de lecture présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux L3 et L4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général L1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage L2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet de lecture.

4. Le domaine *Écriture*

Le domaine *Écriture* se présente dans l'ensemble selon une orientation parallèle à celle retenue en *Communication orale* et en *Lecture.* Cette orientation fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écriture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux É3 et É4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général É1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage É2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écriture.

- **Organisation des résultats d'apprentissage généraux**

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : par exemple, le contexte de la tâche (CO3 et CO4), la planification (CO1) et la gestion de cette tâche (CO2). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

Note : L'enseignant trouvera des renseignements complémentaires sur le déroulement des activités à l'annexe 1 : caractéristiques des situations d'apprentissage.

Culture et identité
C1. Réalité culturelle
C2. Construction identitaire

Communication orale	Lecture	Écriture
L'écoute		
CO3. Contexte : besoin d'information	**L3.** Contexte : besoin d'information	**É3.** Contexte : besoin d'information
CO4. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**L4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**É4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique
CO1. Planification	**L1.** Planification	**É1.** Planification
CO2. Gestion	**L2.** Gestion	**É2.** Gestion
L'interaction		
CO7. Contexte : vie quotidienne		
CO5. Gestion		
CO6. Développement du vocabulaire		
L'exposé		
CO10. Contexte : répondre à divers besoins		
CO8. Planification		
CO9. Gestion		

* L'ordre de présentation des résultats d'apprentissage a été modifié pour correspondre au déroulement d'un projet de communication.

- **Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire**

Volet du domaine visé

Domaine langagier visé

Résultat d'apprentissage général (**RAG**)

COMMUNICATION ORALE

L'interaction

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Niveau d'apprentissage

Phrase d'introduction présentant les différentes phases du processus de réalisation d'un projet de communication

Résultat d'apprentissage spécifique (**RAS**) découlant du résultat d'apprentissage général

Symboles permettant de décrire le degré d'autonomie de l'élève en fonction d'un résultat d'apprentissage à un niveau donné

Description précise du comportement attendu de l'élève dans l'utilisation des stratégies ou dans la réalisation d'une tâche

Légende permettant de qualifier la marche de l'élève vers l'autonomie (**A**)

La partie ombrée comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves devraient avoir développé une autonomie au niveau prescrit (A^0 ou A^m)

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **tirer profit des éléments tels que les mots clés, la répétition, les exemples et les comparaisons pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que : • les mots clés guident (mots reliés au sujet ou marqueurs de relation), • les répétitions marquent l'insistance, • les exemples illustrent les propos, • les comparaisons présentent les similitudes et les différences, – les repérer dans le discours et les interpréter;	A^0	↗		
• **appuyer et encourager ses interlocuteurs** – reconnaître la valeur des propos de ses interlocuteurs, – utiliser des mots d'encouragement tels que : *ça c'est intéressant, ça c'est une bonne idée*, etc.;	→	A^0	↗	
• **reprendre la parole suite à une interruption** – exprimer le fait qu'il a été interrompu, – utiliser une expression d'usage lui permettant de reprendre la parole tout en respectant ses interlocuteurs;		→	→	A^0
• **évaluer sa participation dans une discussion** – déterminer si son comportement a contribué à faire avancer la discussion, – déterminer si ses propos ont contribué à faire avancer la discussion, – cerner les éléments à améliorer lors de sa participation, – chercher des solutions qui pourront être mises en application lors de situations semblables;	→	→	A^0	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^0 : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Le reste du tableau comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves reçoivent un soutien de la part de l'enseignant ou des pairs, et font l'objet d'une évaluation formative.

- **Degré d'autonomie de l'élève**

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage, un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel aux mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant:

→ ***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.

➔ ***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (auto-évaluation) et la rétroaction par les pairs.

A^{o} ***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***
En situation d'évaluation formative, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.). Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (**RA**) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.

A^{m} ***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***
L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.

↗ ***consolidation des apprentissages***
L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez l'élève un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

- **Formats du document**

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignants, le programme d'études élaboré à partir du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est offert en deux formats : le format ***intégral*** et le format ***par année scolaire***.

– Le format ***intégral*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage ***de la maternelle à la douzième année***. Ce format permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du développement d'une habileté, de la maternelle à la douzième année. Il peut s'y référer pour fin de diagnostic. Par exemple, si un élève rencontre des difficultés en lecture, l'enseignant pourrait consulter le document et voir quelles stratégies de planification ou de gestion l'élève devrait avoir acquises à ce niveau. Ensuite, il pourrait repérer une ou plusieurs stratégies qui ne sont pas mises en application par l'élève pour réaliser son projet de communication. L'enseignant pourrait également utiliser cette version du

programme d'études pour enseigner de nouvelles stratégies à un élève qui est prêt à aborder des textes plus complexes et accroître ainsi son degré d'autonomie.

Ce format facilitera également la planification en équipe-école. Il pourra servir d'outil de référence aux enseignants qui n'enseignent pas le français, mais qui partagent, avec leurs collègues, la responsabilité du développement langagier de l'élève.

Compte tenu de son format volumineux, cette version du programme d'études pourrait difficilement servir à la planification des séquences d'apprentissage à un niveau donné. Le deuxième format, plus convivial, permet de répondre à ce besoin.

– Le format ***par année scolaire*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage pour ***l'année ciblée et l'année précédente***, de même que tous les résultats d'apprentissage qui font l'objet d'un travail de sensibilisation menant à l'autonomie au cours des années subséquentes.

  Ce format allégé permet à l'enseignant de focaliser sur les résultats d'apprentissage prescrits à un niveau donné. De plus, il lui permet de connaître les acquis des élèves au niveau précédent. Ainsi, en septembre, un enseignant pourrait se référer à cette version du programme d'études pour planifier une séquence d'apprentissage à partir des résultats d'apprentissage de l'année précédente, afin de faire le point sur les acquis des élèves. Il pourrait également s'y référer pour voir quelles sont ses responsabilités face à la progression de l'élève vers une plus grande autonomie, et quel soutien il doit apporter à l'élève dans le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes.

  Parce qu'il présente tous les résultats d'apprentissage de deux années scolaires consécutives, ce format allégé permet aux enseignants de classes à niveaux multiples de planifier les séquences d'apprentissage à partir d'un seul document.

- **L'évaluation des apprentissages**

  Idéalement, les pratiques évaluatives sont le reflet de la conception de l'apprentissage. Si le savoir est une construction graduelle, les buts premiers de l'évaluation sont de fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et de fournir des données utiles aux divers intervenants. Selon cette conception, l'évaluation prend place, d'abord au début d'une démarche d'apprentissage, pour déterminer les connaissances antérieures de l'élève, et ensuite à la fin, pour déterminer ce qu'il a appris. Ainsi, l'élève pourra situer ses nouvelles compétences face à l'objet d'apprentissage et l'enseignant pourra expliquer le niveau de performance de l'élève et adapter ses interventions aux compétences réelles de l'élève.

  Pour obtenir ces informations, l'enseignant doit présenter des tâches complètes, complexes et signifiantes : des tâches qui exigent la mise en œuvre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

  Si la préoccupation première de l'enseignant est de développer des stratégies cognitives et métacognitives, il pourra assurer à l'élève une plus grande autonomie dans la réalisation de son projet de communication.

- **Sources bibliographiques principales**

ALBERTA. ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de français langue première (M-12),* Direction de l'éducation française, Alberta Education, 1998.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture,* Boucherville, Graficor inc., 1993, 205 p.

Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), septembre 1996, 77 p.

CHARTRAND, Suzanne. « Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte », *Québec français*, n° 99 (automne 1995), p. 32-34.

FOREST, Constance et Louis Forest. *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Chomedey, Laval, Éditions Beauchemin ltée, 1994, 289 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 234 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement primaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1995, 179 p.

PICARD, Jocelyne et Yolande Ouellet. *Stratégies d'apprentissage et méthodes de techniques de travail au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune-Lorette, 1996, 67 p.

Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand. Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 447 p. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

TARDIF, Jacques. « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation,* Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1992, 474 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 181 p.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec/Amérique, 1992, 1324 p.

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE

- **Un programme plus précis**

Le programme de français vise à placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui lui permettent de s'approprier la langue française comme outil de développement personnel, intellectuel, social, culturel et communautaire.

À la suite de la consultation qui a précédé l'élaboration du programme de 1998, les concepteurs ont opté pour mettre l'accent sur le développement des stratégies de planification et de gestion menant à la réalisation des divers projets de communication. Vous trouverez, pour chacun des domaines (communication orale, lecture et écriture), des résultats d'apprentissage spécifiques visant à développer chez l'élève les outils nécessaires pour réaliser efficacement ses projets de communication.

- **Les priorités au deuxième cycle de l'élémentaire**

Au deuxième cycle de l'élémentaire, le programme d'études de français vise à poursuivre le travail amorcé au premier cycle de l'élémentaire, soit développer un vocabulaire et une syntaxe de base permettant ainsi à l'élève de s'inscrire davantage dans son environnement. Le programme vise également à développer la capacité de l'élève à planifier et à gérer ses projets de communication, autant lorsqu'il réalise ses projets seul que lorsqu'il travaille avec des partenaires. De plus, l'élève apprend à respecter les règles qui régissent les mécanismes de la langue française, autant en ce qui a trait aux échanges verbaux organisés en salle de classe que dans la réalisation de ses projets à l'écrit.

En communication orale, l'élève accroît sa capacité à s'exprimer avec précision. Il apprend le vocabulaire et les constructions syntaxiques qui lui permettent de s'exprimer dans divers contextes. Il développe également sa capacité à comprendre l'information qui lui est communiquée oralement et à interagir avec les gens de son entourage.

En lecture, au deuxième cycle de l'élémentaire, l'élève développe ses habiletés à lire en abordant des textes plus longs et plus complexes. Il apprend à utiliser une variété de moyens pour résoudre efficacement les difficultés qu'il rencontre dans ses lectures.

En écriture, l'élève apprend progressivement à organiser et à formuler ses idées clairement tout en respectant les règles de l'orthographe grammaticale. Il apprend également à réviser ses textes en utilisant une grille de révision.

En s'appropriant les éléments de la langue, l'élève devient de plus en plus autonome et responsable de ses apprentissages. Lorsque la langue est au service de l'apprenant, il lui est possible de développer ses habiletés dans tout autre domaine d'apprentissage tel que les sciences, les mathématiques, les études sociales, etc. C'est donc par le biais de l'enseignement de la langue que l'on parvient à outiller l'élève pour qu'il devienne un bon communicateur et un apprenant efficace.

Quant aux projets de communication eux-mêmes, les concepteurs ont ciblé des tâches pour chaque niveau d'apprentissage. Dans l'ensemble du deuxième cycle de l'élémentaire, l'enseignant trouvera des tâches qui touchent aux diverses activités de la vie quotidienne des enfants de ce groupe d'âge, de même que celles faisant appel à leur créativité et à leur imaginaire.

CULTURE ET IDENTITÉ

C1. L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs.

Pour s'approprier sa *RÉALITÉ CULTURELLE*, l'élève devra :	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**
• **discuter des œuvres d'un même auteur ou d'une même collection** *Exemples :* – expliquer ce qui suscite son intérêt pour un auteur en particulier (l'action, sa façon de dire les choses, la présence d'un personnage qui revient dans plusieurs livres, etc.), – expliquer ce qui suscite son intérêt pour une collection en particulier (le niveau de difficulté des textes, le genre de textes, les sujets traités, etc.); *Intégration :* L1 - 4e année	A°	↗		
• **partager son appréciation d'œuvres de divers chansonniers pour enfants** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition de l'activité, – démontrer un intérêt pour les paroles, pour le message, pour l'auteur, – suggérer que l'on écoute des chansons en classe; *Intégration :* L4 - 4e année; CO4 - 4e année	A°	↗		
• **discuter des actions et des personnages d'œuvres d'un même auteur ou d'une même collection** *Exemples :* – établir le parallèle entre les personnages créés par un auteur dans différentes œuvres (apparence physique, traits de caractère), – établir le parallèle entre les personnages créés par différents auteurs d'une même collection; *Intégration :* CO4 - 5e année; CO4 - 6e année; L4 - 5e année; CO5 - 5e année		A°	↗	
• **discuter de la présence du français dans la vie francophone de son milieu** *Exemples :* – observer son milieu. Cerner la place du français dans sa famille, dans son école, – identifier les endroits où les gens de son milieu peuvent obtenir des services en français, – faire l'inventaire des activités socioculturelles que la communauté offre aux jeunes francophones de son âge;		A°	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

C2. L'élève sera capable d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie.

Pour appuyer son processus de *CONSTRUCTION IDENTITAIRE*, l'élève pourra :	4e	5e	6e	7e
• **participer à des chants de groupe appropriés à certaines occasions telles que les anniversaires et les fêtes** *Exemple :* – se créer un répertoire de chants pour souligner des événements particuliers. Sélectionner le ou les chants qui conviennent à la situation. Inviter ses pairs à chanter ou les accompagner dans leurs chants;	A°	↗		
• **s'affirmer en prenant la parole devant ses pairs** *Exemple :* – donner son point de vue sur un sujet qui lui tient à cœur dans des domaines variés tels que sujet traité dans diverses matières, organisation de la vie à l'école, dans la classe, etc.;		A°	↗	
• **décrire certains projets et certaines expériences en français** *Exemple :* – reconnaître que certains projets et certaines expériences vécus en anglais peuvent être décrits en français;		A°	↗	

Contexte d'apprentissage

Le développement de la culture et la construction de l'identité font partie du quotidien. Ils doivent être intégrés aux activités régulières de la salle de classe. C'est également par le biais de la littérature et de la chanson que l'élève découvre les éléments socioculturels rattachés à la langue française. Pour permettre à l'élève d'élargir son propre univers culturel et peu à peu de forger sa propre identité, on pourra lui offrir l'occasion de présenter ses auteurs préférés ou encore d'explorer l'univers imaginé par différents auteurs d'une même collection ou différents chansonniers.

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'apprenant que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de celui-ci face à son développement personnel et socioculturel.

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

COMMUNICATION ORALE

L'écoute

CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	4e	5e	6e	7e
• **dégager les étapes de la tâche à accomplir** *Exemple :* – relever, dans l'ordre, les étapes d'un projet de bricolage, d'une recette, de l'application d'une règle de grammaire, etc.;	A^m	↗		
• **discuter des moyens utilisés dans les produits médiatiques publicitaires destinés aux enfants** *Exemples :* – observer : • l'utilisation de moyens linguistiques tels que les slogans, les généralisations ou les mots accrocheurs, ou • observer l'utilisation de techniques telles que la référence à des gens célèbres et à des personnages de dessins animés connus, ou • observer l'utilisation de moyens visuels tels que les couleurs, les formes, la taille des caractères, le rapport entre la dimension réelle d'un objet et la représentation que la publicité en a faite, **et** – faire part de ses observations;	A^o	↗		
• **dégager les idées principales explicites du discours** *Exemple :* – relever, dans les différentes parties du discours, l'idée qui résume les propos du locuteur;	→	A^m	↗	
• **dégager l'information répondant à ses besoins** *Exemples :* – relever les étapes d'une recette, d'une expérience de sciences, etc., – relever les principaux moments d'un événement, les phases de développement d'un être vivant, etc., – relever les sentiments ou l'opinion d'une personne face à un événement, etc.;	→	A^m	↗	
• **agir selon des directives comportant plusieurs étapes** *Exemple :* – exécuter la tâche proposée dans le discours en respectant l'ordre des étapes, si nécessaire;	→	A^m	↗	
• **discuter des réalités véhiculées par l'image dans des produits médiatiques** *Exemple :* – observer, s'il y a lieu, la composition de la famille : les deux parents et les enfants, un parent et les enfants ou la présence des grands-parents ou de tout autre membre de la famille. Observer, s'il y a lieu, le rôle des parents : responsabilités à l'intérieur et à l'extérieur du foyer. Observer, s'il y a lieu, le rôle des enfants : responsabilités à l'intérieur et à l'extérieur du foyer. Observer, s'il y a lieu, les types de comportement : conciliant, agressif, rassembleur, etc. Observer, s'il y a lieu, la présence de différents groupes : différents groupes de la francophonie, groupes ethniques, groupes caractérisés par l'âge, le métier, les loisirs, etc. Faire part de ses observations;	→	A^o	↗	
• **dégager l'intention de l'émetteur à partir d'indices explicites** *Exemple :* – interpréter ce que l'auteur à voulu dire : décrire ses sentiments suite à un événement, prendre position sur un sujet donné, informer sur un sujet donné, etc.;	→	→	A^m	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	4e	5e	6e	7e
• **réagir en exprimant ses goûts et ses opinions sur le sujet traité et en les justifiant** *Exemple :* – énoncer son opinion et expliquer pourquoi on pense ainsi à partir des éléments du texte ou à partir de son expérience personnelle;	→	➔	A^m	↗
• **reconstruire le sens du message à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant** *Exemple :* – dégager le sujet, reconnaître les aspects et les sous-aspects du sujet traité et établir des liens entre les éléments de l'information;		→	➔	A^m
• **discuter des moyens linguistiques, techniques et visuels employés par l'émetteur pour transmettre son message** *Exemple :* – dégager les moyens linguistiques : utilisation d'exemples, de répétitions, de comparaisons. Dégager les moyens techniques : slogan ou persuasion. Dégager les moyens visuels : illustrations, graphiques, imitations, mimes ou gestes. Faire part de ses observations;		→	➔	A^o
• **discuter de l'influence des produits médiatiques sur sa façon de penser et sur son comportement** *Exemple :* – faire la liste des produits médiatiques qu'il utilise et les classifier selon le média (télévision, vidéo, radio, magazine, jeux vidéo, ordinateur, etc.). Évaluer le temps qu'il consacre aux divers types de médias. Observer le genre de produits qu'il consomme : produits visant le divertissement, la collecte d'information, la réflexion etc.; produits débouchant sur l'interaction ou sur l'isolement. Observer l'influence de ces éléments sur les choix qu'il fait, sur ses habitudes de vie et sur ses attitudes. Faire part de ses observations;		→	A^o	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO4. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	4e	5e	6e	7e
• **dégager l'enchaînement des épisodes d'un récit** *Exemple :* – donner, dans l'ordre, les principaux événements qui ont permis aux personnages de résoudre leurs problèmes ou de se tirer d'une situation fâcheuse;	A^m	↗		
• **donner un sens à un poème ou à une chanson à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – observer sa réaction à la lecture du poème. Trouver les raisons de cette réaction à partir d'indices tirés du poème ou de la chanson et de son expérience personnelle. Préciser ce que le poème ou la chanson représente pour lui;	A^m	↗		
• **dégager les composantes d'un récit** *Exemple :* – relever, dans un récit, les indices qui fournissent des renseignements sur : • la situation initiale (les principaux personnages, les lieux et l'époque), • l'élément déclencheur (le problème), • le développement (l'action entreprise pour résoudre le problème), • le dénouement (le résultat de l'action entreprise);	→	A^m	↗	
• **réagir à un discours en faisant part de ses sentiments ou de ses opinions face aux actions des personnages** *Exemple :* – dégager les actions des personnages. Prendre conscience de sa réaction face aux personnages. Énoncer son opinion ou faire part de ses sentiments. Expliquer pourquoi il pense ou se sent ainsi à partir des éléments du texte ou de son expérience personnelle;	→	A^m	↗	
• **établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions**	→	→	A^m	↗
• **faire part des émotions et des sentiments qu'éveille un poème ou une chanson** – observer sa réaction suite à l'écoute d'un poème ou d'une chanson. Dégager les émotions, les sentiments qui ont surgi au cours de l'écoute. Trouver les raisons de cette réaction;	→	→	A^m	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En cinquième année, les apprentissages se font principalement à partir :
- de situation de travail de groupe;
- de la lecture de textes aux élèves, et cela dans diverses matières;
- de la lecture de courts récits ou de chapitres de romans aux élèves;
- de textes enregistrés tels que des chansons, poèmes, documentaires;
- de matériel audiovisuel.

En situation de travail de groupe, l'élève devrait être en mesure de dégager, au cours de ses interactions avec ses pairs, l'information répondant à ses besoins pour accomplir la tâche efficacement. Dans le cas de **textes lus aux élèves**, pour que les situations d'apprentissage soient profitables, les textes devraient être accompagnés d'un matériel d'appui qui permettra aux élèves de faire des prédictions sur le contenu lors de la planification. Cet appui peut prendre la forme d'illustrations, de schémas, et/ou d'une courte liste de questions. Dans les cas où les élèves sont peu familiers avec le contenu du sujet traité ou encore si le contenu traite d'un sujet abstrait, la présentation de l'information ne devrait pas être trop dense, c'est-à-dire éviter de présenter beaucoup d'informations en peu de texte. L'organisation de l'information devrait être claire et les liens entre les différentes parties devraient être explicites (emploi de marqueurs de relation pour souligner les enchaînements dans le texte). Les textes longs, c'est-à-dire ceux dont la longueur dépasse la capacité de concentration des élèves, devraient être découpés en séquences tout en tenant compte des endroits propices ou stratégiques pour interrompre l'écoute.

Note : Les visites, les présentations faites par les autres élèves de l'école ou encore les présentations de spectacles peuvent également être utilisées dans le but de développer les habiletés d'écoute. Toutefois, les élèves doivent être conscients de l'objet d'apprentissage et chaque situation doit respecter les trois étapes du processus de réalisation d'un projet de communication (voir à l'annexe 1 la section intitulée *Caractéristiques des situations d'apprentissage*).

En cinquième année, l'élève apprendra à utiliser de nouveaux indices pour orienter son écoute (voir CO1 et CO2).

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait à partir :
- de textes lus aux élèves,
- de la présentation de matériel audio et audiovisuel.

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **préciser son intention d'écoute pour délimiter le champ de sa concentration et pour orienter son projet d'écoute** – tenir compte de l'information recueillie à partir du contexte d'écoute, du titre, de l'annonce du sujet traité et des illustrations pour donner le pourquoi de ce projet d'écoute;	A°	↗		
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que schéma, courte liste de mots clés, de questions et grille d'analyse fournis par l'enseignant pour orienter son écoute** – repérer les indices fournis par le moyen : • schéma : organisation du discours, • mots clés : information sur le contenu, • questions : points de repère précis pour répondre à l'intention de communication, • grille d'analyse : points de repère précis pour répondre à l'intention de communication et pour déterminer l'organisation du discours, – se remémorer ce qu'il connaît sur le sujet ou sur l'histoire, – imaginer ce que le contenu pourrait être;	→	A°	↗	
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écoute similaires** – se remémorer ses expériences d'écoute antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter des difficultés d'écoute, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre des problèmes d'écoute susceptibles de se reproduire;	→	→	A°	↗
• **faire des prédictions sur le contenu à partir des renseignements fournis pour orienter son écoute** – prendre connaissance de l'information fournie avec le matériel audio ou audiovisuel, – se remémorer ce qu'il connaît sur le sujet ou l'histoire, – imaginer ce que pourrait être le contenu ou imaginer ce qui pourrait survenir dans l'histoire;		→	A°	↗
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de ses connaissances de l'interprète, de l'auteur, du présentateur ou de l'émission pour orienter son écoute** – se remémorer ce qu'il connaît du style, des sujets habituellement traités, de l'opinion des gens sur la personne en question, etc., – imaginer ce que pourrait être le contenu;		→	→	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures du discours pour orienter son écoute** – reconnaître que la structure d'un texte : • représente l'organisation de l'information, • permet de se concentrer sur l'information importante pour mieux la comprendre et la retenir, – se remémorer les indices qui servent à identifier les structures du discours, – relever les indices fournis par le titre, par l'annonce du sujet, par le matériel d'accompagnement ou par le présentateur, etc., – sélectionner la structure de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis; – sélectionner le type de structure de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis;	→	→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension** – visualiser l'information transmise à partir des mots clés et de ses connaissances antérieures, – développer des images mentales tout au long de l'écoute en tenant compte des nouveaux indices;	A°	↗		
• **utiliser les mots clés, la répétition, les exemples et les comparaisons pour soutenir son écoute** – reconnaître que : • les mots clés guident (mots reliés au sujet, marqueurs de relation, etc.), • les répétitions marquent l'insistance, • les exemples illustrent les propos, • les comparaisons présentent des similitudes et des différences, – repérer ces indices dans le discours, – utiliser ces indices pour reconstruire le sens du discours;	A°	↗		
• **faire des prédictions tout au long de l'écoute** – émettre de nouvelles hypothèses sur la suite du discours à partir de ce qu'il vient d'entendre;	A°	↗		
• **faire appel à ses connaissances sur les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases** – reconnaître que les marqueurs de relation permettent d'établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases, – repérer les marqueurs de relation, – comprendre les liens qu'ils établissent entre les mots à l'intérieur de la phrase ou entre les phrases;	A°	↗		
• **faire appel à ses connaissances sur la structure narrative pour suivre le déroulement des événements d'un récit** – reconnaître que la structure narrative fournit de l'information sur l'organisation de l'histoire, – organiser l'information entendue en se basant sur les caractéristiques de la structure narrative;	A°	↗		
• **réfléchir sur l'importance de faire appel à son vécu et à ses connaissances avant et pendant l'activité d'écoute et verbaliser le produit de cette réflexion**	A°	↗		
• **reformuler l'information pour vérifier sa compréhension** – reconnaître que ce qu'il a entendu n'est pas clair, – cerner l'élément qui pose problème, – redire dans ses mots la partie du discours qui pose problème;	→	A°	↗	

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation** – déterminer si le discours entendu a du sens ou non, – identifier la cause du bris de compréhension : • familiarité avec le vocabulaire, • familiarité avec le sujet, • distraction ou rêverie, • pause pour réfléchir sur un élément jugé intéressant ou important, • degré d'abstraction du sujet, • intérêt vis-à-vis l'activité, – identifier et appliquer une solution qui permettra de résoudre le problème : • **familiarité avec le vocabulaire :** - poursuivre l'écoute sans s'attarder sur un mot inconnu, - essayer de trouver le sens du mot à l'aide du contexte, • **familiarité avec le sujet :** - établir des liens entre ce qui a été entendu et ce qui a été recueilli lors de la phase de planification, • **distraction :** - reconnaître la source de distraction et s'en éloigner, - retrouver sa concentration après un moment d'inattention, • **pause pour réfléchir sur un élément jugé intéressant ou important :** - noter par un mot clé l'élément jugé intéressant ou important pour y revenir plus tard, • **sujet trop abstrait :** - établir des liens entre ce qu'il vient d'entendre et ce qui a été abordé lors de la phase de planification, • **manque d'intérêt :** - voir où s'inscrit cette activité dans l'ensemble du projet, - situer où s'inscrivent les nouvelles connaissances dans l'ensemble de ce qu'il sait déjà sur le sujet;	→	➔	A^o	↗
• **réfléchir sur les moyens utilisés pour résoudre un bris de communication et verbaliser le produit de cette réflexion**	→	➔	A^o	↗
• **faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue** – établir des liens entre des mots semblables qui ont un sens commun ou un sens différent, ou – établir des liens entre l'organisation d'un message du même genre en français et dans une autre langue;		→	→	➔
• **faire appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information** – repérer les indices de signalement contenus dans le texte (marqueurs de relation de type organisationnel), – les associer à une structure textuelle, – s'appuyer sur la structure textuelle identifiée pour organiser l'information;		→	➔	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO7. L'élève sera capable de participer à des conversations dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *PARTICIPER* à des conversations, l'élève pourra :	4e	5e	6e	7e
• **parler d'un événement anticipé ou d'une expérience inattendue** *Exemples :* – nommer les personnes en cause, – préciser les circonstances (temps, lieu, durée, comment il est arrivé à faire partie de cet événement ou à vivre cette expérience), – décrire l'événement ou l'expérience de façon séquentielle, – établir des liens entre chacun des moments, – décrire ses sentiments ou expliquer sa réaction (faire ressortir ce qui est bouleversant, surprenant, réjouissant, etc.);	A^m	↗		
• **parler d'événements ou d'expériences reliés aux sports ou aux loisirs** *Exemples :* – décrire les circonstances qui l'ont amené à pratiquer ce sport ou à s'adonner à tel loisir, – décrire ce que ce sport ou ce loisir lui apporte de particulier, – raconter une anecdote ou décrire un moment particulier relié à la pratique du sport ou au loisir;		A^m	↗	

Contexte d'apprentissage

En situation d'apprentissage, en plus des situations de travail de groupe, les échanges graviteront autour d'expériences ou d'événements reliés aux loisirs et aux sports. L'élève développe son habileté à décrire l'événement de façon séquentielle et à fournir l'information jugée nécessaire à la suite de l'intervention de ceux qui participent à la conversation.

L'accent sera mis sur :
- l'importance de vérifier sa compréhension, d'appuyer et d'encourager ses interlocuteurs;
- l'emploi de mots ou d'expressions pour présenter une personne;
- l'emploi de mots ou d'expressions pour communiquer ses réactions personnelles.

En favorisant le travail en équipe, l'élève poursuivra le développement de son habileté à interagir avec ses pairs (voir CO5 et CO6). Avec l'aide de l'enseignant, les élèves préciseront les règles de fonctionnement du groupe tels que le rôle de chaque membre de l'équipe, ses responsabilités face à la tâche et le respect du droit de parole (voir CO8).

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait surtout à partir de situations où tous les élèves de la classe ou les élèves d'un même groupe ont un vécu commun. Par exemple, les échanges peuvent avoir lieu après la présentation d'une pièce de théâtre, après le visionnement d'un documentaire, après la lecture d'un texte, durant la réalisation d'une expérience en sciences, etc. L'enseignant communique aux élèves les critères de notation et précise les points sur lesquels ils seront évalués.

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**
• **tirer profit des éléments tels que les mots clés, la répétition, les exemples et les comparaisons pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que : • les mots clés guident (mots reliés au sujet ou marqueurs de relation), • les répétitions marquent l'insistance, • les exemples illustrent les propos, • les comparaisons présentent les similitudes et les différences, – les repérer dans le discours et les interpréter;	A°	↗		
• **reformuler l'information pour vérifier sa compréhension** – reconnaître que ce qu'il a entendu n'est pas clair, – redire à sa façon la partie du discours qui pose problème;	➔	A°	↗	
• **appuyer et encourager ses interlocuteurs** – reconnaître la valeur des propos de ses interlocuteurs, – utiliser des mots d'encouragement tels que : *ça c'est intéressant, ça c'est une bonne idée,* etc.;	➔	A°	↗	
• **utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes** – observer ses interlocuteurs, – noter leurs réactions à ses propos à partir d'indices verbaux ou non verbaux en cas d'incompréhension, – modifier, au besoin, le débit ou le volume, – choisir le meilleur moyen pour clarifier ses propos : • donner des exemples, • expliquer un mot, • comparer l'élément qui semble poser problème à quelque chose de connu, • utiliser un mot plus familier;	→	➔	A°	↗
• **reprendre la parole suite à une interruption** – exprimer le fait qu'il a été interrompu, – utiliser une expression d'usage lui permettant de reprendre la parole tout en respectant ses interlocuteurs;		→	➔	A°
• **évaluer sa participation dans une discussion** – déterminer si son comportement a contribué à faire avancer la discussion, – déterminer si ses propos ont contribué à faire avancer la discussion, – cerner les éléments à améliorer lors de sa participation, – chercher des solutions qui pourront être mises en application lors de situations semblables;	→	➔	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO6. L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève pourra :	4e	5e	6e	7e
• **employer le *tu* ou le *vous* selon la situation** – cerner les caractéristiques du public cible : une personne avec qui il est familier, une personne avec qui il est peu familier ou plusieurs personnes;	Am	↗		
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour établir des ressemblances et des différences entre deux réalités** – employer les mots qui servent à comparer : *plus gros que, plus loin que, aussi petit que, pareil à,* etc., – employer des constructions de phrases qui servent à établir une comparaison : *celui-ci a..., **mais/et/puis** celui-là a...*;	Am	↗		
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour rapporter un événement comportant une séquence d'actions** – employer les mots qui marquent la chronologie pour établir des liens entre les étapes : *et, puis, ensuite, et après, par la suite, tout d'abord, premièrement, enfin, finalement, pour finir,* etc.;	Am	↗		
• **employer des expressions idiomatiques basées sur la comparaison avec des objets familiers** – ex. : *rouge comme une tomate, lent comme une tortue, têtu comme une mule,* etc.;	Am	↗		
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour communiquer des réactions personnelles telles que la surprise, l'enthousiasme et l'incrédulité** – employer des mots évocateurs ou des expressions imagées : *Ça, c'est toute une surprise!, Comme c'est étonnant!, Ça, c'est bizarre, Je n'aurais jamais cru que c'était possible,* etc.;	→	Am	↗	
• **utiliser les expressions d'usage pour présenter une personne** – utiliser une formule de présentation telle que : *une telle, j'aimerais te présenter un tel; un tel, je te présente... (le nom de la personne et son métier) ou (...le nom de la personne et le lien qui les unit),* etc.;	→	Am	↗	
• **utiliser les expressions d'usage pour faire face aux situations les plus courantes au téléphone** – lorsqu'il téléphone : • la salutation initiale : *bonjour, allô,* etc., • la requête : *Est-ce que je pourrais parler à..., s'il vous plaît? J'aimerais savoir si...,* etc., • la salutation finale si la personne demandée n'est pas là : *C'est bien merci, je rappellerai un peu plus tard – C'est (son nom), dites-lui de me rappeler lorsqu'il reviendra, voici mon numéro de téléphone...,* etc., – lorsqu'il répond : • la salutation initiale : *bonjour, allô,* etc., • la réponse à la requête : *Un instant, s'il vous plaît – Il n'est pas ici présentement – Est-ce que je peux prendre un message,* etc.;	→	→	Am	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

Ao : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève pourra :	4e	5e	6e	7e
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour offrir ou demander des services** – pour offrir ses services : *Qu'est-ce que je peux faire pour t'aider? As-tu besoin d'aide? Veux-tu que je te montre comment faire cela?* – pour demander de l'aide : *Je ne comprends pas cela. Est-ce que tu pourrais m'aider? J'ai de la difficulté à..., Peux-tu m'expliquer comment on fait cela?;*	→	➔	A^m	↗
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour établir des relations telles que la cause, la conséquence, la manière, le but et le temps** – employer les marqueurs de relation appropriés : *car, parce que, puisque, étant donné que, alors, par conséquent, donc, c'est pourquoi, ainsi, de cette façon, de cette manière, pour, afin de, dans le but de, de façon à, quand, lorsque, après que, à mesure que,* etc.;	→	→	➔	A^m
• **employer des expressions idiomatiques caractérisées par un certain degré d'abstraction** – ex. : *donner sa langue au chat, à faire dresser les cheveux sur la tête, avoir la chair de poule,* etc.;	→	➔	A^m	↗
• **utiliser les expressions d'usage pour reprendre la parole** – ex. : *Est-ce que je peux terminer? Je n'avais pas fini de donner mon idée – Est-ce que je peux continuer?;*		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO10. L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de répondre à des besoins de communiquer de l'information, d'explorer la langue et de divertir.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra :	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**
• **comparer des réalités selon plusieurs aspects** *Exemple :* – nommer les personnes, les animaux, les objets, les lieux à comparer. Cerner les aspects à comparer tels que les liens qui les unissent, les traits physiques, l'habitat des animaux, la fonction des édifices, etc. Établir des ressemblances et des différences en employant les mots qui servent à comparer;	A^m	↗		
• **donner des directives ou expliquer une procédure** *Exemple :* – annoncer le sujet et le but de la présentation. Décrire chacune des étapes en utilisant des termes précis. Établir des liens entre les étapes en utilisant des mots qui marquent l'enchaînement;	A^m	↗		
• **interpréter un rôle dans une saynète**	A^m	↗		
• **exprimer ses intérêts ou ses opinions** *Exemple :* – nommer la personne, l'animal, l'objet, l'événement qui suscite une réaction. Préciser cet intérêt ou énoncer son point de vue. Faire ressortir les éléments qui suscitent cet intérêt ou cette opinion;	➔	A^m	↗	
• **raconter une histoire à partir d'une situation donnée**	→	A^m	↗	
• **présenter les raisons qui appuient ses décisions, ses opinions ou ses réactions** *Exemple :* – énoncer ses décisions, ses opinions ou ses réactions. Expliquer les circonstances qui l'amènent à penser ou à réagir ainsi (expérience personnelle, lecture, hypothèse, etc.);	→	➔	A^m	↗
• **lire de façon expressive un texte qu'il a rédigé ou choisi**		→	A^m	↗
• **décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet** *Exemple :* – nommer le phénomène en question. Décrire le phénomène en rapportant les faits. Établir les causes connues ou probables qui expliquent le phénomène en utilisant des marqueurs de relation qui expriment la cause et des termes qui expriment la probabilité;		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Les situations proposées doivent permettre aux élèves de faire état de ce qu'ils savent déjà, de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné, d'exprimer leurs opinions ou encore de représenter leur monde imaginaire en racontant une histoire. Les sujets choisis pour les présentations peuvent provenir d'autres matières. Les élèves devraient avoir eu l'occasion d'explorer le vocabulaire relié au sujet et cela, dans divers contextes.

Les présentations doivent être courtes et bien structurées. L'enseignant doit offrir aux élèves la possibilité de s'exercer seuls ou devant un pair afin de leur permettre de développer la confiance nécessaire pour se présenter devant le public. L'accent devrait être mis sur :

- le sens du message,
- la planification du contenu de la présentation (choix de l'information),
- le pronom personnel approprié, le choix de l'auxiliaire avoir ou être dans les cas usuels,
- la reconnaissance et la correction des anglicismes lexicaux.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, les activités proposées doivent permettre aux élèves de faire le bilan de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore de représenter leur monde imaginaire. Comme lors des situations d'apprentissage, les élèves peuvent s'exercer seuls ou devant un pair avant de faire leur présentation devant le public.

L'exposé

CO8. L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **préciser son intention de communication** – déterminer la raison qui l'amène à vouloir communiquer un message, à partir du contexte d'écoute, du sujet à traiter ou des choix qui s'offrent à lui;	A°	↗		
• **identifier son public cible** – choisir à qui il adressera son message, ou – s'informer afin de savoir à qui il adressera son message;	A°	↗		
• **prévoir le matériel qui appuierait sa présentation** – sélectionner le matériel susceptible : • de lui servir d'accessoires pour une démonstration ou pour une saynète, • d'aider le public à mieux comprendre (illustrations, graphiques, etc.), • de lui servir d'aide-mémoire;	A°	↗		
• **participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe** – préciser les règles en ce qui concerne : • l'application à la tâche et le droit de parole, • le milieu de travail (volume des discussions, rangement, etc.), • l'attribution des rôles;	→	A°	↗	
• **sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter** – cerner l'intention de communication, – établir les paramètres du sujet à traiter à partir des idées résultant d'un remue-méninges, d'une discussion avec un pair, de la consultation d'un matériel de référence, etc., – retenir les idées qui permettront de mieux transmettre son message;	→	A°	↗	
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de présentations similaires** – se remémorer ses expériences de présentations antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter les difficultés rencontrées, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre des problèmes susceptibles de se reproduire;	→	→	A°	↗
• **utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé** – reconnaître les avantages et les limites de chaque moyen, – préciser ses besoins en fonction de son projet d'écriture (intention de communication, sujet, public), – retenir le moyen qui semble le plus approprié à la situation;	→	→	A°	↗
• **participer à la répartition des tâches** – examiner le projet de communication pour en délimiter les tâches, – reconnaître les intérêts et les besoins d'apprentissage de chaque membre du groupe, – répartir les tâches en tenant compte des forces de chaque membre et en tenant compte de la nécessité de développer diverses habiletés chez tous les membres;	→	→	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible** – cerner les intérêts du public cible : • en fonction de l'âge, • en fonction de leur expérience personnelle, • en fonction de leur connaissance du sujet à traiter, – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui sont susceptibles de les intéresser le plus, – cerner les besoins du public cible : • besoin de confirmer ce qu'ils savent déjà, • besoin d'en apprendre davantage, • besoin de confronter leur opinion à celle des autres, • besoin de se divertir, etc., – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui répondront le mieux aux besoins du public cible;		→	➔	A^o
• **sélectionner la ou les structures textuelles appropriées à son intention de communication** – reconnaître que les structures de texte représentent l'organisation de l'information et que cette organisation est directement liée à l'intention de communication, – identifier la ou les structures qui répondent le mieux à son intention de communication, – prévoir les indices de signalement associés à la structure ou aux structures choisies (marqueurs organisationnels);		→	➔	A^o
• **organiser l'information selon un plan : introduction, développement et conclusion** – préparer une introduction qui présente clairement le sujet traité, – ordonner les aspects en tenant compte de la structure textuelle qui répond le mieux à son intention, – préparer la conclusion en donnant son impression générale sur le sujet;		→	➔	A^o
• **annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire** – analyser les facteurs qui peuvent affecter son aisance lors de la présentation : • la familiarité avec le sujet et le vocabulaire, • la complexité du sujet, • l'intérêt par rapport au sujet, • la présentation seul ou avec un ou plusieurs partenaires, – évaluer la nécessité d'ajouter des notes, – se donner des points de repère pour pouvoir consulter rapidement ses notes en cas de besoin : • surligner les parties essentielles, • utiliser de petits feuillets autocollants amovibles de différentes couleurs, etc.;		→	➔	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair.

Pour *GÉRER* son exposé, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **tirer profit du matériel choisi pour appuyer sa présentation**	A°	↗		
• **regarder le public durant sa présentation** – reconnaître l'importance d'assurer un contact visuel avec le public durant la présentation, – profiter des passages où il se sent plus à l'aise avec le contenu ou lorsqu'il présente le matériel pour regarder le public;	A°	↗		
• **maintenir une posture appropriée tout au long de sa présentation** – reconnaître l'importance d'adopter une posture qui transmet une image positive de soi, – adopter la posture qui convient au genre de présentation (assise, debout devant le public ou derrière une table, etc.);	A°	↗		
• **utiliser les temps de verbes de base pour exprimer clairement ses expériences passées, présentes et à venir**	Am	↗		
• **répondre aux questions à la suite de sa présentation** – dégager l'essentiel de la question posée, – reformuler la question, si nécessaire, – juger de la réponse à donner : un fait, un commentaire, un point de vue, une opinion, etc.;	→	A°	↗	
• **utiliser les pronoms personnels sujet selon le ou les noms qu'ils remplacent**	→	Am	↗	
• **utiliser l'auxiliaire *être* ou *avoir* dans les cas usuels tels que *je suis allé* et *j'ai fini***	→	Am	↗	
• **reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants :** – ex. : *breaker, fan, barre de chocolat*, etc., – reconnaître que certains mots empruntés à l'anglais ne sont pas acceptés dans la langue française, – remplacer le mot identifié comme inapproprié par son équivalent en langue courante ou soignée;	→	Am	↗	
• **soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation** – reconnaître l'importance de bien prononcer, de bien articuler et d'utiliser la bonne intonation pour assurer une meilleure compréhension de son message, – prêter une attention particulière à la prononciation des mots clés essentiels à la compréhension et des mots qui peuvent poser problème tels que le H muet, la finale des mots, les liaisons fautives, etc., – détacher les mots afin d'être bien compris, – utiliser l'intonation appropriée pour marquer le doute, l'insistance, l'émotion, les sentiments, etc. selon l'intention de communication;	→	→	A°	↗
• **respecter la forme des verbes usuels et leur accord avec leur sujet aux temps simples**	→	→	Am	↗
• **tirer profit des notes ou de son plan comme aide-mémoire** – consulter son plan ou ses notes pour suivre l'ordre de présentation des propos, – utiliser ses notes pour citer correctement un auteur ou pour donner des statistiques;		→	→	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son exposé, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **respecter la forme des verbes pronominaux dans les cas usuels** – ex. : *je me brosse les dents* et non *je brosse mes dents*;		→	➔	A^m
• **utiliser les marqueurs de relation qui traduisent le mieux les liens à établir entre les phrases**		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

LECTURE

La lecture

L3. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	4e	5e	6e	7e
• **regrouper l'information en catégories déterminées à l'avance** *Exemple :* – classer l'information selon une ou plusieurs caractéristiques communes, à partir d'un schéma, de questions, etc.;	A^m	↗		
• **sélectionner, dans les graphiques, les légendes et les schémas, l'information répondant à ses besoins** *Exemple :* – dégager l'information précise à partir d'une ligne de temps, d'un graphique sur la température, etc.;	A^m	↗		
• **dégager les étapes de la tâche à accomplir** *Exemple :* – relever les étapes d'un projet de bricolage, d'une recette, de l'application d'une règle de grammaire, etc.;	A^m	↗		
• **discuter des moyens utilisés dans des produits médiatiques publicitaires destinés aux enfants** *Exemple :* – observer : • l'utilisation de moyens linguistiques tels que des mots accrocheurs, des adjectifs, des adverbes, etc., ou • l'utilisation de techniques telles que la référence à des gens célèbres, à des personnages connus de dessins animés ou de bandes dessinées, les slogans, les généralisations, ou • l'utilisation de moyens visuels tels que les couleurs, les formes, la taille des caractères, etc., ou • le rapport entre la dimension réelle de l'objet et la représentation que le média en a faite, **et** – faire part de ses observations;	A^o	↗		
• **réagir au texte en exprimant ses goûts et ses opinions sur le sujet traité et en les justifiant** *Exemple :* – énoncer son opinion sur certains éléments du texte et expliquer pourquoi il pense ainsi à partir d'exemples tirés d'autres lectures ou de son vécu;	→	A^m	↗	
• **dégager la séquence d'un événement ou d'un processus de développement** *Exemple :* – relever les principaux moments d'un événement, les phases de développement d'un être vivant, etc.;	→	A^m	↗	
• **dégager les idées principales explicites du texte** *Exemple :* – relever dans chaque paragraphe la phrase qui résume l'idée principale du paragraphe;	→	A^m	↗	
• **dégager l'intention de l'émetteur à partir d'indices explicites** *Exemple :* – interpréter ce que l'auteur à voulu dire : décrire ses sentiments suite à un événement, prendre position sur un sujet donné, informer sur un sujet donné, etc.;	→	A^m	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	4e	5e	6e	7e
• **reconstruire le sens du message à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant** *Exemple :* – dégager le sujet, reconnaître les aspects du sujet traité et leurs sous-ensembles et établir des liens entre les éléments de l'information;	→	➔	A^m	↗
• **dégager les moyens utilisés par l'auteur pour présenter un fait ou pour exprimer son opinion** *Exemple :* – relever les mots ou les expressions qui servent à exprimer le degré d'engagement de l'auteur face au sujet traité;	→	➔	A^m	↗
• **discuter des moyens linguistiques, techniques et visuels utilisés dans des produits médiatiques pour transmettre un message** *Exemples :* – observer les moyens linguistiques : des mots accrocheurs, des adjectifs, des adverbes, etc., ou – observer les moyens techniques : utilisation d'exemples, de répétitions, de comparaisons, de slogans, de la personnification, etc., ou – observer les moyens visuels : les illustrations, les graphiques, le rapport entre les objets, la mise en page, etc., – faire part de l'influence de ces moyens sur sa perception de la réalité observée;	→	➔	A^o	↗
• **dégager les idées principales implicites** *Exemple :* – élaborer, à partir des idées secondaires, une phrase qui résume l'idée principale de chaque paragraphe;		→	➔	A^m
• **dégager les causes d'un phénomène ou les solutions proposées pour résoudre un problème** *Exemples :* – nommer le phénomène. Énumérer les causes possibles ou réelles. Établir des liens entre les éléments de l'information, ou – exposer le problème et décrire la ou les solutions possibles ou réelles. Établir des liens entre les éléments de l'information;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

L4. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	4e	5e	6e	7e
• **dégager les composantes d'un récit** *Exemple :* – relever, dans le récit, les indices qui fournissent des renseignements sur : • la situation initiale : les principaux personnages, le lieu et l'époque, • l'élément déclencheur : le problème, • le développement : l'action entreprise pour résoudre le problème, • le dénouement : le résultat de l'action entreprise;	A^m	↗		
• **distinguer le réel de l'imaginaire** *Exemples :* – relever dans le récit ce qui appartient au monde réel, ou – relever dans un récit ce qui appartient au monde de l'imaginaire, ou – classer, ce qui dans un récit, appartient au monde réel et ce qui appartient au monde imaginaire;	A^m	↗		
• **reconnaître certaines images évoquées dans un texte poétique** *Exemple :* – relever les mots ou les groupes de mots qui évoquent des images;	A^m	↗		
• **réagir aux composantes d'un récit à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face à diverses composantes du récit. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever les passages qui expliquent cette réaction;	A^m	↗		
• **réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face au comportement des personnages. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles et relever les passages qui expliquent cette réaction;	→	A^m	↗	
• **établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions** *Exemple :* – relever les sentiments des personnages à la suite d'une action. Expliquer pourquoi ils se sentent ainsi à partir d'indices tirés du texte;	→	A^m	↗	
• **établir des liens entre le texte et l'image dans la bande dessinée** *Exemple :* – décrire comment l'image vient appuyer le texte;	→	→	A^m	↗
• **réagir au texte en relevant des passages qui suscitent des sentiments, des émotions ou des souvenirs** *Exemple :* – prendre conscience des sentiments, des émotions ou des souvenirs suscités par le récit lui-même. Relever les passages qui suscitent ces sentiments, ces émotions ou ces souvenirs;	→	→	A^m	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	4e	5e	6e	7e
• **donner un sens à certaines images évoquées par l'auteur dans un texte poétique** *Exemple :* – relever les mots ou les groupes de mots qui évoquent des images. Interpréter ces images à partir de son expérience personnelle;	→	➔	A^m	↗
• **dégager les relations entre les personnages d'un récit** *Exemple :* – élaborer la liste des personnages qui ont une influence directe sur le personnage principal. Décrire les liens qui existent entre eux;		→	➔	A^m
• **établir des liens entre les caractéristiques des personnages et leurs actions** *Exemple :* – relever les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages et expliquer comment ces caractéristiques influent sur leurs actions;		→	➔	A^m
• **réagir à la dynamique entre les personnages et les actions à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face à la dynamique entre les personnages et aux actions qu'ils entreprennent. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever les passages qui expliquent cette réaction;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En plus d'offrir un contenu intéressant, les textes présentés aux élèves doivent répondre à des caractéristiques qui vont favoriser le développement des stratégies de lecture. Dans cette optique, l'enseignant choisit des textes :

- de **450 à 600** mots pour les textes courants, c'est-à-dire les textes qui nous permettent de fonctionner au quotidien (L3) et plus longs pour les textes narratifs (L4),
- de plus de 600 mots si la lecture se fait avec un partenaire dans le cadre d'un projet de groupe,
- dont le contenu traite de sujets familiers et concrets, mais présentant certaines difficultés telles que la densité de l'information,
- dont le contenu traite de sujets peu connus ou plus abstraits, dans la mesure où l'élève possède les concepts qui lui permettront de faire des liens avec ce qu'il connaît et avec la nouvelle information,
- dans lesquels l'organisation de l'information est bien marquée (idée principale explicite dans chaque paragraphe dans le cas des textes courants) et les liens entre les différentes parties sont clairs et explicites (ex. : emploi de marqueurs de relation, de sous-titres),
- dans lesquels le déroulement de l'action, dans un récit, suit généralement l'ordre chronologique,
- dont le vocabulaire est simple et connu des élèves (le texte ne doit pas présenter plus de 4 ou 5 % de mots nouveaux),
- dont les phrases sont constituées de deux ou trois propositions dans lesquelles on retrouve : peu d'inversions; des écrans de quelques mots entre le sujet et le verbe; un emploi de figures de style usuelles; etc.

Note : Dans le cas d'un travail de groupe, les textes proposés aux élèves peuvent être plus longs et présenter un niveau de difficulté légèrement supérieur à ceux proposés lors d'une lecture individuelle.

En ce qui concerne le développement des stratégies de lecture, l'élève apprend à utiliser divers indices pour orienter sa lecture ou encore pour sélectionner une ressource. Il utilise une variété de moyens pour établir des liens dans la phrase, entre les phrases et entre les paragraphes (voir L1 et L2).

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant choisit un texte ayant les mêmes caractéristiques que les textes utilisés en situation d'apprentissage. Le sujet à l'étude, ou le thème du récit, doit s'inscrire dans un scénario d'apprentissage afin de fournir à l'élève le soutien nécessaire pour encadrer son projet de lecture.

La lecture

L1. L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**
• **faire des prédictions sur le contenu du texte à partir des sous-titres, des graphiques et de la mise en page pour orienter sa lecture** – faire un survol de la présentation visuelle du texte (illustrations, graphiques, gros caractères), – lire les sous-titres et faire des liens avec le titre, – interpréter les graphiques à partir des légendes qui les accompagnent, – observer la mise en page : • s'interroger sur l'importance des illustrations, mots écrits en caractères gras, en italique, en gros caractères, etc., – imaginer ce que pourrait être le contenu à partir des divers indices recueillis;	A°	↗		
• **faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de ses connaissances de l'auteur, de la collection et de la maison d'édition pour orienter sa lecture** – reconnaître qu'un auteur : • traite de sujets ou de thèmes particuliers (environnement, faits vécus, etc.), • présente parfois les mêmes personnages, • a un style particulier (humour, mystère, vulgarisation scientifique, etc.), • privilégie un genre particulier d'écriture (ex. : contes, documentaires, etc.), – reconnaître qu'une collection : • peut viser un groupe d'âge particulier (ex. : Premier roman, magazine Hibou), • traite de genres, de thèmes particuliers, etc., – reconnaître qu'une maison d'édition : • traite de sujets particuliers, présente des auteurs ou des genres particuliers, – se remémorer ses lectures de textes écrits par l'auteur en question selon la collection ou la maison d'édition dans laquelle les textes ont été publiés, – imaginer le contenu du texte à partir des indices recueillis;	A°	↗		
• **préciser son intention de lecture** – cerner le contexte de lecture et ce qui l'amène à lire le texte, – se remémorer ce qu'il connaît du sujet, – donner le pourquoi de cette lecture;	A°	↗		
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture tels schéma, courte liste de mots clés, de questions ou grille d'analyse** – relever le genre d'indices fournis par le moyen, – imaginer le contenu du texte à partir des indices recueillis;	→	A°	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource** – se remémorer ses connaissances sur l'auteur, la collection, la maison d'édition, le type de produit médiatique, – imaginer le contenu du texte à partir des indices recueillis;	→	A°	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de lecture similaires** – se remémorer ses expériences de lecture antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter les difficultés de lecture, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre les problèmes susceptibles de se reproduire;	→	➔	A^o	↗
• **déterminer la pertinence du texte par rapport à son projet de lecture à partir d'indices tels que les pages de couverture, la table des matières, le titre des chapitres et l'index** – formuler ses attentes par rapport au texte, – survoler les différentes parties de l'ouvrage consulté : • reconnaître que les pages de couverture : - fournissent de l'information telle que le titre, le nom de l'auteur, de la collection et de la maison d'édition, - fournissent parfois de l'information sur l'auteur, le contenu du livre, etc., - présentent, dans la plupart des cas, une illustration évocatrice du contenu, • reconnaître que la table des matières : - représente le plan du livre, - indique quels aspects du sujet sont traités, - indique à quelle page retrouver l'information recherchée, • reconnaître que le titre des chapitres fournit des indices sur le contenu de chacun d'eux, • reconnaître que l'index fournit la liste des sujets traités, – déterminer si l'ouvrage répond à ses attentes;	→	➔	A^o	↗
• **formuler ses attentes par rapport au texte** – cerner son intention de lecture, – cerner les aspects du sujet sur lesquels il veut de l'information, – formuler des questions sur ce qu'il aimerait apprendre sur le sujet, ou – se préparer à entrer dans le monde de l'imaginaire;	→	➔	A^o	↗
• **prévoir un moyen de prendre des notes pour retenir l'information** – évaluer son besoin d'information en fonction de la tâche à réaliser, – faire l'inventaire des moyens possibles pour prendre des notes, – reconnaître l'utilité de chacun des moyens, par exemple : • le schéma associé à la structure de texte permet d'organiser l'information selon des relations logiques, • le schéma associé à la définition d'un concept permet de définir le concept, • les constellations qui permettent de relier les éléments d'un concept, – choisir le moyen le plus approprié à ses besoins;	→	➔	A^o	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures pour orienter sa lecture** – reconnaître que la structure du texte : • représente l'organisation de l'information, • permet de se concentrer sur l'information importante pour ainsi mieux comprendre et retenir l'information, – reconnaître qu'il peut identifier la structure du texte à partir d'indices de signalement contenus dans le texte (marqueurs de relation, marqueurs organisationnels), – se remémorer les indices qui servent à identifier différentes structures du texte, – relever les indices fournis par le titre, par l'annonce du sujet ou par la présentation du texte (tableau comparatif, ligne du temps, etc.), – sélectionner la structure de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis;	→	➔	A°	↗
• **déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte telle que le survol, la lecture sélective, la lecture en détail et la lecture de l'introduction et de la conclusion** – reconnaître les buts visés par chaque manière de lire : • la lecture en survol : lecture très rapide pour rechercher un mot, une catégorie de mots, une information précise ou encore pour se donner une vue d'ensemble du texte, • lecture sélective : lecture d'un passage sélectionné à la suite d'une lecture en survol, • lecture en détail : lecture faite avec attention dans le but de retenir de l'information, • lecture de l'introduction et de la conclusion : lecture rapide qui permet de se donner une vue d'ensemble sur le sujet et sur les aspects traités, – choisir la manière de lire qui permettra d'atteindre les buts visés;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture	*L2. L'élève sera capable de gérer sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.*

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **faire des prédictions tout au long de sa lecture pour soutenir sa compréhension** – se remémorer ce qu'il vient de lire, – émettre de nouvelles hypothèses en utilisant les indices fournis par le texte;	A°	↗		
• **utiliser les marqueurs de relation pour établir des liens dans la phrase** – reconnaître que les marqueurs de relation permettent d'établir des liens entre les éléments d'information, – repérer les marqueurs de relation dans la phrase, – identifier la nature du lien établi entre les éléments de la phrase pour reconstruire le sens du texte;	A°	↗		
• **segmenter les phrases en unité de sens pour soutenir sa compréhension et faciliter la rétention de ce qui est lu** – repérer les indices délimitant la phrase, – regrouper les mots par unité de sens, – reconstruire le sens de la phrase en tenant compte des indices recueillis, – établir des liens entre les phrases pour reconstruire le sens global du texte;	A°	↗		
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures énumératives, séquentielles et narratives pour soutenir sa compréhension** – utiliser les indices de signalement pour identifier la structure de texte, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur pour reconstruire le sens du texte;	A°	↗		
• **établir la relation entre les pronoms personnels usuels et les mots qu'ils remplacent pour soutenir sa compréhension** – reconnaître le rôle des pronoms personnels, – identifier les pronoms personnels dans la phrase, – identifier leur fonction : sujet ou complément, – remplacer les pronoms par les mots auxquels ils renvoient pour reconstruire le sens de la phrase et du texte;	A°	↗		
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures descriptives pour soutenir sa compréhension** – utiliser les indices de signalement pour identifier la structure de texte descriptif, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur pour reconstruire le sens du texte;	→	A°	↗	
• **valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites** – trouver le sujet du paragraphe, – choisir la phrase qui semble représenter l'idée principale, – déterminer si les autres phrases du texte expliquent l'idée principale, si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée principale. Sinon, choisir une autre idée principale et reprendre le processus;	→	A°	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension** – visualiser l'information transmise à partir des mots clés et de ses connaissances antérieures, – développer ses images mentales tout au long de la lecture en tenant compte des nouveaux indices;	→	A^o	↗	
• **faire des inférences pour découvrir l'information implicite nécessaire à la compréhension** – reconnaître que faire des inférences, c'est aller au-delà de ce qui est écrit pour mieux comprendre, – repérer les phrases ou les passages dans lesquels l'information semble incomplète, – combler le manque d'information en faisant ses hypothèses à partir des indices du texte et de ses connaissances antérieures, – identifier les indices et les mots clés, – relire la phrase ou le passage en considérant cette nouvelle information pour valider son inférence;	→	A^o	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures comparatives pour soutenir sa compréhension** – utiliser les marques d'organisation du texte pour identifier la structure comparative, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur pour reconstruire le sens du texte;	→	→	A^o	↗
• **reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation** – reconnaître que ce qu'il lit n'est pas clair, – identifier la source du problème : • au niveau du mot : mot nouveau ou mot présenté dans un contexte nouveau, • au niveau d'une idée : incapacité à comprendre, compréhension vague ou conflit avec les connaissances antérieures, • entre les phrases : conflit avec la compréhension d'une autre phrase ou incapacité à trouver la relation entre les phrases, – identifier une solution et l'appliquer;	→	→	A^o	↗
• **utiliser un schéma ou une constellation pour organiser ses connaissances** – reconnaître l'importance d'organiser l'information pour mieux comprendre ou pour mieux retenir de l'information, – reconnaître qu'il existe plusieurs façons d'organiser l'information ou de prendre des notes, – examiner la nécessité d'organiser l'information pour mieux comprendre ou pour retenir l'information, – choisir le format qui convient le mieux au texte et à la situation de lecture (schéma associé à la structure du texte, schéma de définition, constellation sémantique, etc.);	→	→	A^o	↗
• **faire appel à ses connaissances sur les préfixes et sur les suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau** – repérer la partie connue du mot, – émettre une hypothèse sur le sens donné par l'affixe (préfixe ou suffixe) en tenant compte du sens donné à la partie connue du mot, – vérifier si le mot reconnu s'insère bien dans le contexte;	→	→	A^o	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **faire appel à ses connaissances des familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau** – décoder le mot nouveau, – émettre une hypothèse sur le sens du mot nouveau à partir du contexte et de sa ressemblance avec un mot connu, – utiliser le sens de mots de la même famille que le mot recherché pour vérifier son hypothèse en utilisant le regroupement par famille de mots;	→	➔	A°	↗
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures de cause à effet ou à structures de problème et solution pour soutenir sa compréhension** – utiliser les marques d'organisation du texte pour identifier la structure de cause à effet ou de problème et solution, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur pour reconstruire le sens du texte;		→	➔	A°
• **modifier, en cours de lecture, sa manière de lire** – reconnaître les buts visés par chaque manière de lire, – préciser ses attentes face au texte, – choisir la manière de lire qui répond le mieux à ses besoins, – reconnaître les indices qui révèlent l'information recherchée, – ajuster sa façon de lire en commençant par le moyen le plus efficace;		→	➔	A°
• **utiliser, en cours de lecture, les indices lui permettant de construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite** – trouver le sujet du paragraphe, – sélectionner l'essentiel de ce qui est dit sur le sujet, – rédiger une phrase qui inclut le sujet et ce qui est essentiel, – déterminer si les autres phrases du texte se rattachent à l'idée principale rédigée, si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée principale. Sinon, reprendre le processus;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

ÉCRITURE

L'écriture

É3. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins de communiquer de l'information.

Pour *COMMUNIQUER* de l'information, l'élève devra :	4e	5e	6e	7e
• rédiger un texte dans lequel il annonce le sujet traité et en développe quelques aspects	A^m	↗		
• rédiger de courts messages tels que des invitations, des cartes de vœux ou de remerciement	A^m	↗		
• rédiger un texte dans lequel il annonce le sujet et en développe quelques aspects de façon soutenue	→	A^m	↗	
• rédiger un texte dans lequel il donne des directives ou explique une procédure simple	➔	A^m	↗	
• rédiger un texte dans lequel il conclut en une phrase où il donne son impression générale sur le sujet		→	A^m	↗
• rédiger un texte dans lequel il compare différents aspects du sujet	→	➔	A^m	↗
• rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons	→	➔	A^m	↗
• rédiger une lettre personnelle		→	A^m	
• rédiger un texte dans lequel il établit des relations de cause à effet		→	➔	A^m
• rédiger un texte dans lequel il expose un problème et propose des solutions		→	➔	A^m

L'écriture

É4. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	4e	5e	6e	7e
• rédiger un récit dans lequel il développe les actions	A^m	↗		
• rédiger un récit dans lequel il décrit des personnages	→	A^m	↗	
• rédiger un court texte axé sur l'esthétique dans lequel il met l'accent sur la création d'images	→	A^m	↗	
• rédiger un récit comportant plus d'un événement		→	A^m	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Les élèves apprennent à rédiger de courts textes dans lesquels ils annoncent le sujet traité et développent quelques aspects. Ils apprennent également à rédiger de courts récits dans lesquels ils décrivent brièvement les personnages.

Ces situations visent avant tout à permettre aux élèves d'intégrer les éléments propres à la langue écrite (voir É1 et É2) :
- le choix et l'organisation des idées,
- l'organisation de la phrase,
- le choix du temps du verbe et l'accord du verbe avec le sujet à l'imparfait, au futur proche,
- l'accord des noms et des adjectifs usuels présentant certaines particularités (ex. : l'ajout d'un *x*),
- la ponctuation,
- l'orthographe d'usage.

Pour chaque situation d'écriture, l'enseignant soutient les élèves dans la planification de leur projet d'écriture. Il guide également les élèves dans la révision de leur texte en leur fournissant une grille de révision. Il permet ainsi aux élèves d'acquérir une démarche de révision de texte et de développer les habiletés, l'habitude et l'attitude nécessaires pour réviser leur texte (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Le soutien à apporter aux élèves*). Selon le résultat d'apprentissage général É2, p. 49, l'enseignant détermine, en fonction de la situation de communication, si le processus de correction sera appliqué jusqu'à la présentation d'un texte sans erreur. Par exemple, si le texte produit par les élèves est communiqué oralement (dans le cas de la lecture à haute voix du texte qu'ils ont produit, la présentation d'une saynète qu'ils ont écrite, etc.) ou encore s'il s'agit de la tenue d'un journal personnel, il n'y a pas lieu de produire un texte sans erreur. L'élève révise son texte et corrige ce qui est prescrit à son niveau d'apprentissage. Toutefois, pour tout texte présenté au public sous sa forme écrite (dans le cas de production d'affiches, d'un texte apposé à un tableau d'affichage, d'une carte de souhaits, etc.), il y a lieu de publier un texte sans erreur, car ce texte pourrait servir de modèle aux autres élèves. Dans ce cas, l'enseignant aide les élèves en corrigeant ce qui n'est pas de leur niveau scolaire.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant présente des projets d'écriture semblables à ceux proposés en situation d'apprentissage. Le contexte d'écriture est le même :
- étape de planification commune,
- étape de réalisation individuelle
- étape de révision individuelle en suivant soit un plan de révision fourni par l'enseignant et compris des élèves ou encore, un plan de révision élaboré avec l'enseignant au cours des situations d'apprentissage.

C'est à partir de la copie de travail révisée de l'élève que l'enseignant évalue les apprentissages.

L'écriture

É1. L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **préciser l'intention de communication** – déterminer la raison qui l'amène à vouloir communiquer un message, à partir du sujet à traiter et parmi les choix qui s'offrent à lui;	A°	↗		
• **identifier son public cible** – choisir à qui il communiquera son message, ou – s'informer afin de savoir à qui il communiquera son message;	A°	↗		
• **organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif**	A°	↗		
• **participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe** – préciser les règles en ce qui concerne : • l'application à la tâche et le droit de parole, • le milieu de travail (volume de la voix et rangement), • l'attribution des rôles, • les critères pour la qualité du travail à soumettre;	→	A°	↗	
• **sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter** – cerner son intention de communication, – établir les paramètres du sujet à traiter à partir des idées résultant d'un remue-méninges, d'une discussion avec un pair, de la consultation d'un ouvrage de référence, etc., – retenir les idées les plus appropriées à son intention et au sujet à traiter;	→	A°	↗	
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires** – se remémorer ses expériences d'écriture antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter des difficultés d'écriture, – choisir la ou les solutions envisagées pour surmonter des problèmes susceptibles de se reproduire;	→	→	A°	↗
• **participer à la répartition des tâches** – examiner le projet d'écriture pour en délimiter les tâches, – reconnaître les intérêts et les besoins d'apprentissage de chaque membre du groupe, – répartir les tâches en tenant compte des forces de chaque membre et en tenant compte de la nécessité de développer diverses habiletés chez tous les membres;	→	→	A°	↗
• **sélectionner le contenu et la forme finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible** – cerner les intérêts du public cible : • en fonction de l'âge, • en fonction de leurs expériences personnelles, • en fonction de leur connaissance du sujet traité, – cerner les besoins du public cible : • besoins de confirmer ce qu'ils savent déjà, • besoins d'en apprendre davantage,	→	→	A°	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• besoin de comparer son opinion à celle des autres, • besoin de se divertir, etc., – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui répondront le mieux aux intérêts et aux besoins du public cible, – retenir la forme de présentation finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible et de l'intention de communication;				
• **utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture** – reconnaître les avantages et les limites de chaque moyen, – préciser ses besoins en fonction de son projet d'écriture (intention de communication, sujet et public), – retenir le moyen qui semble le plus approprié à la situation (efficacité);	→	➔	A°	↗
• **sélectionner le contenu et le format final de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattache** – cerner les besoins du public cible, – se représenter les connaissances antérieures du public cible face au sujet à traiter : • connaissances minimales, générales ou étendues sur divers aspects du sujet traité, – se représenter le vocabulaire nécessaire pour traiter le sujet : • termes généraux, spécifiques ou techniques, – établir des liens entre la familiarité du public avec le sujet, le vocabulaire relié au sujet et les besoins identifiés, – retenir les idées les plus appropriées pour répondre aux besoins particuliers du public cible, – retenir les éléments de présentation les plus appropriés pour transmettre son message de façon efficace : • utilisation d'illustrations, de graphiques, de caractères typographiques particuliers, etc., • utilisation d'exemples ou de comparaisons pour expliciter un terme ou un concept nouveau, • retenir la forme de présentation finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible;		→	➔	A°
• **choisir la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication** – reconnaître que chaque structure de texte représente une façon particulière d'organiser l'information en fonction de son intention de communication, – préciser son intention de communication, – retenir la ou les structures de texte les plus appropriées à son intention de communication, – élaborer une liste de marqueurs de relation qui pourront être utilisés pour organiser le texte ou prévoir une source de référence, – organiser son texte en tenant compte de la ou des structures retenues;		→	➔	A°
• **organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion** – préciser son sujet, – sélectionner les aspects à traiter, – préparer une introduction qui présente clairement le sujet traité, – ordonner les aspects en tenant compte de la structure textuelle qui répond le mieux à son intention de communication, – préparer une conclusion en donnant son impression générale sur le sujet;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É2. L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication.

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots** – identifier, à l'aide d'un code, les mots pour lesquels l'orthographe d'usage semble douteuse pour y revenir en cours de vérification;	A°	↗		
• **rédiger une ébauche de son texte pour exprimer des idées** – reconnaître que l'ébauche permet de jeter ses idées sur papier, sans s'attarder inutilement à la formulation ou à l'orthographe des mots, – élaborer ses idées sans s'arrêter sur la formulation;	➔	A°	↗	
• **noter ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées** – identifier, à l'aide d'un code, l'idée ou les idées qui semblent boiteuses pour y revenir en cours de vérification;	➔	A°	↗	
• **tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte**	→	➔	A°	↗
• **tirer profit de la consultation avec ses pairs pour clarifier sa pensée** – cerner l'objet de la consultation, – choisir la personne qui pourra le mieux répondre à ses interrogations, – analyser le résultat de la consultation, – donner suite à la consultation;	→	➔	A°	↗
• **noter ses interrogations quant à l'orthographe grammaticale** – identifier, à l'aide d'un code, les règles grammaticales (accords, terminaisons de verbe, etc.) pour lesquels il a des doutes afin d'y revenir en cours de vérification;		→	➔	A°
• **noter ses interrogations quant au regroupement des idées dans un paragraphe** – identifier, à l'aide d'un code, les paragraphes dans lesquels certaines idées ne semblent pas liées directement à l'idée principale pour y revenir en cours de vérification;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

En cours de *VÉRIFICATION,* pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	4e	5e	6e	7e
• **utiliser la terminologie appropriée :** déterminant (article, adjectif possessif et adjectif démonstratif), genre, nombre, groupe du nom, phrase affirmative, négative et exclamative, point d'exclamation et présent;	A°	↗		
• **utiliser la terminologie appropriée :** virgule, trait d'union, pronom personnel, futur proche, imparfait, adverbes, auxiliaire, participe passé et synonyme;	➔	A°	↗	
• **utiliser la terminologie appropriée :** phrase interrogative et impérative, point d'interrogation, tiret, passé composé, futur simple et homophone;	→	➔	A°	↗
• **utiliser la terminologie appropriée :** apostrophe, deux points, guillemets, impératif présent, conditionnel présent, subjonctif présent, complément d'objet direct et indirect, complément du nom et préposition;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LE CONTENU* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction** – identifier la nature du problème à partir des codes utilisés en cours de rédaction, – chercher des solutions à partir : • d'une relecture d'une partie du texte ou du texte en entier, ou • de la consultation d'outils de référence, ou • de la consultation de pairs ou d'un expert, – appliquer la solution qui semble la plus appropriée, – vérifier si la solution appliquée contribue à résoudre le problème;	A°	↗		
• **vérifier le choix des déterminants usuels en fonction du sens recherché pour assurer la cohésion** – repérer les groupes du nom, – vérifier, dans chaque cas, le type de déterminants employé (article, adjectif possessif, adjectif démonstratif, etc.), – vérifier si le déterminant respecte le sens recherché, – vérifier, dans chaque cas, le genre et le nombre du nom, – vérifier le genre et le nombre du déterminant qui accompagne le nom, – faire l'accord;	Am	↗		
• **vérifier l'emploi juste des formes féminines ou masculines des noms en fonction du sens recherché** – repérer les groupes du nom, – vérifier si le genre du nom respecte le sens recherché, – apporter les changements nécessaires;	Am	↗		
• **vérifier la pertinence des idées en fonction de son intention de communication et du sujet traité** – repérer chaque idée développée dans le texte, – voir si l'idée développée répond à son intention de communication, – voir si l'idée développée ne s'éloigne pas du sujet traité, – apporter les changements nécessaires;	➔	Am	↗	
• **vérifier la quantité d'information nécessaire à la clarté du message** – voir si les idées retenues lors de la phase de planification ont été considérées dans l'élaboration de son projet d'écriture, – déterminer s'il y a des éléments à ajouter pour assurer la clarté de son message, – apporter les changements nécessaires pour rendre le message plus clair;	→	➔	Am	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un groupe du verbe et un complément obligatoire ou un attribut** – reconnaître le rôle des phrases affirmatives, – vérifier les constituants obligatoires dans la phrase : • groupe du sujet : un déterminant + un nom; un nom propre; ou un pronom, • groupe du verbe : un verbe seul; un verbe + son ou ses compléments obligatoires; un verbe d'état + un attribut, – vérifier l'ordre des mots dans la phrase pour s'assurer qu'il respecte l'ordre habituel;	A^m	↗		
• **vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif**	A^m	↗		
• **vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité ou des différents éléments d'une histoire** – relire le développement de chaque aspect traité/élément en s'interrogeant sur les liens entre eux, – déplacer certaines phrases pour faciliter l'enchaînement, ou – éliminer les éléments qui ne traitent pas de l'aspect visé ou qui alourdissent le texte;	A^m	↗		
• **vérifier la construction des phrases exclamatives contenant un groupe du sujet, un groupe du verbe et un complément obligatoire ou un attribut** – reconnaître le rôle des phrases exclamatives, – vérifier les constituants obligatoires dans la phrase : • groupe du sujet : un déterminant + un nom; un nom propre; ou un pronom, • groupe du verbe : un verbe seul; un verbe + son ou ses compléments obligatoires; un verbe d'état + un attribut, – vérifier l'ordre des mots dans la phrase pour s'assurer qu'il respecte l'ordre habituel, – vérifier la présence du point d'exclamation à la fin d'une phrase exclamative;	A^m	↗		
• **vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante :** – **sujet + *ne* + verbe aux temps simples + *pas/jamais*** – repérer les phrases négatives, – vérifier la présence des deux expressions qui marquent la négation, – vérifier l'ordre des mots, – déplacer les mots, si nécessaire;	A^m	↗		
• **vérifier l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir** – reconnaître que les temps de verbes indiquent à quel moment l'action se produit, – vérifier si les temps de verbes choisis correspondent au déroulement des événements ou des faits;	A^m	↗		
• **vérifier l'utilisation de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération** – repérer les énumérations de mots ou de groupes de mots, – séparer les éléments de l'énumération par une virgule, – unir les deux derniers par la conjonction *et* ou *ou;*	A^m	↗		

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **vérifier l'utilisation du trait d'union pour couper le mot en syllabes en fin de ligne** – utiliser le trait d'union entre deux syllabes;	→	A^m	↗	
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **sujet + verbe + adverbe** – **sujet + auxiliaire + adverbe + participe passé** – **auxiliaire + participe passé + adverbe** – **adverbe + adjectif** – repérer tous les adverbes, – vérifier, dans chaque cas, si l'adverbe modifie un verbe ou un adjectif, – vérifier la position de l'adverbe par rapport au verbe ou à l'adjectif, – déplacer les mots, si nécessaire;	→	A^m	↗	
• **vérifier la relation entre :** – **les pronoms personnels SUJET et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les pronoms personnels SUJET, – vérifier le genre et le nombre des noms qu'ils remplacent, – faire l'accord; – **les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les termes ou les expressions qui servent à reprendre l'information, – vérifier s'ils sont équivalents aux mots qu'ils remplacent, – apporter des changements si nécessaires;	→	A^m	↗	
• **vérifier la chronologie des événements ou l'ordre des faits** – relire le texte en s'interrogeant sur la séquence des événements ou sur l'ordre des faits, – déplacer ou éliminer tout événement ou fait qui ne respecte pas l'ordre chronologique, – ajouter tout événement ou fait qui viendrait améliorer l'enchaînement des événements ou des faits;	→	→	A^m	↗
• **vérifier la construction des phrases interrogatives et impératives** – reconnaître le rôle des phrases interrogatives et impératives, – repérer les phrases interrogatives dans le texte : • vérifier l'ordre des mots : - sujet + verbe + ? OU mot d'interrogation + sujet + verbe + ?, - verbe + pronom + ? OU mot d'interrogation + verbe + pronom + ?, - nom + verbe + pronom + ? OU mot d'interrogation + nom + verbe + pronom + ?, - préposition + mot d'interrogation + verbe + pronom +? OU préposition + mot d'interrogation + verbe + pronom + ?, – repérer les phrases impératives, • vérifier la présence obligatoire du verbe, • vérifier la place du pronom complément, s'il y a lieu, – apporter les changements nécessaires;	→	→	A^m	↗
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **sujet + *ne* + auxiliaire + *pas/jamais/plus/rien* + participe passé** – **sujet + *ne* + auxiliaire + participe passé + *personne*** – repérer les phrases négatives, – vérifier la présence des deux expressions qui marquent la négation, – vérifier l'ordre des mots, – déplacer des mots, si nécessaire;	→	→	A^m	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction** – identifier la nature du problème à partir des codes utilisés en cours de rédaction, – chercher des solutions à partir : • d'une relecture d'une partie du texte ou du texte en entier, ou • de la consultation d'outils de référence, ou • de la consultation de pairs ou d'un expert, – appliquer la solution qui semble la plus appropriée, – vérifier si la solution appliquée contribue à résoudre le problème;		→	➔	A^o
• **vérifier le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe** – reconnaître le rôle et le fonctionnement du paragraphe, – vérifier si l'idée principale est présentée de façon explicite, – vérifier si les autres phrases fournissent des exemples ou des détails qui se rattachent à l'idée principale, – éliminer tout exemple ou tout détail qui ne se rapporte pas à l'idée principale, – vérifier si la présentation des exemples et des détails suit un ordre logique ou chronologique, – déplacer tout exemple ou tout détail qui ne respecterait pas l'ordre logique ou chronologique;		→	➔	A^m
• **vérifier la cohérence en prêtant une attention particulière aux liens entre l'introduction, le développement et la conclusion** – relire son texte en se référant à son plan : • vérifier si l'introduction présente clairement le sujet et le ou les aspects traités, • vérifier si chaque paragraphe traite d'un aspect en particulier et s'il est bien organisé, • vérifier si la conclusion donne une impression générale du sujet traité, – vérifier l'enchaînement des paragraphes, – apporter les changements qui s'avèrent nécessaires;		→	➔	A^m
• **vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps simples** – repérer le pronom personnel complément, – vérifier si le pronom personnel est placé entre le sujet et le verbe, – apporter les changements nécessaires;		→	➔	A^m
• **vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec des expressions usuelles telles que *il faut que, j'aimerais que, je ne crois pas que* et *veux-tu que*** – reconnaître que le subjonctif exprime une action considérée dans la pensée plutôt que dans les faits, – repérer les expressions usuelles requérant l'emploi du subjonctif, – vérifier si l'usage du subjonctif a été respecté, – orthographier correctement le radical et la terminaison des verbes au subjonctif;		→	➔	A^m
• **vérifier l'utilisation du trait d'union pour lier le verbe et le pronom personnel sujet dans les phrases interrogatives** – repérer les cas où le verbe précède le pronom personnel sujet, – lier, par un trait d'union, le verbe et le pronom personnel sujet placé après lui;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**
• **vérifier l'utilisation de l'apostrophe** – repérer les cas d'élision : • *le*, *la*, *je*, *me*, *te*, *se*, *de*, *ne* et *que* devant une voyelle ou un *h* muet, • *ce* devant le verbe *être,* • *si* devant *il* et *ils,* • *lorsque* devant *il*, *ils*, *elle*, *elles*, *on*, *un* et *une*, – remplacer la voyelle par une apostrophe;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis** – reconnaître le rôle des adjectifs qualificatifs, – reconnaître le rôle des déterminants comme les adjectifs possessifs et démonstratifs, – repérer les noms qui pourraient être précisés davantage, – ajouter l'adjectif qualificatif ou le déterminant qui semble le plus approprié, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	A^o	↗		
• **reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants** – reconnaître que l'emploi du mot juste dans la langue cible facilite la compréhension du message, – reconnaître que certains mots empruntés à l'anglais ne sont pas acceptés dans la langue française, – repérer les mots empruntés à la langue anglaise qui ne sont pas acceptés dans la langue française, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – remplacer le mot identifié comme inapproprié par son équivalent en langue courante ou soignée;	A^m	↗		
• **vérifier l'emploi des auxiliaires *avoir* et *être* avec le participe passé des verbes usuels** – repérer les verbes accompagnés d'un auxiliaire, – s'interroger sur le choix de l'auxiliaire, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements nécessaires;	→	A^m	↗	
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des adverbes** – reconnaître le rôle des adverbes, – repérer les verbes et les adjectifs qui pourraient être précisés davantage, – ajouter l'adverbe qui semble le plus approprié, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	→	A^o	↗	
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des compléments circonstanciels** – reconnaître le rôle des compléments circonstanciels usuels, – repérer les verbes qui pourraient être précisés davantage, – ajouter le complément circonstanciel qui semble le plus approprié en posant les questions qui précisent les circonstances de temps, de lieu, de manière ou de cause, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	→	A^o	↗	

• **modifier son texte en éliminant les répétitions inutiles pour assurer la cohésion entre les phrases et la cohérence dans l'ensemble du texte**
– reconnaître le rôle des répétitions dans un texte,
– repérer les répétitions inutiles au niveau des mots ou des expressions,
– faire des substitutions pour éliminer les répétitions inutiles,
  • employer des pronoms,
  • employer des synonymes ou des termes génériques,
– repérer les idées qui se répètent,
– retirer les idées qui sont répétées inutilement,
– relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;
	→	A^o	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des comparaisons** – reconnaître le rôle des comparaisons, – lire son texte pour juger de la pertinence d'ajouter une comparaison pour l'enrichir ou pour préciser le sens de certains mots ou de certains passages, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	→	➔	A°	↗
• **modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en coordonnant ou en subordonnant deux phrases** – repérer les phrases qui ne contiennent qu'une proposition, – examiner la possibilité de fusionner chacune de ces phrases avec celle qui la précède ou qui la suit, – examiner le genre de relation qui pourrait être établie entre les deux phrases, – choisir le marqueur de relation ou le pronom relatif qui traduit le mieux sa pensée, – vérifier la cohésion entre les temps de verbes, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée, – apporter des modifications à la ponctuation;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **vérifier l'emploi des signes orthographiques** – repérer les mots qui nécessitent l'emploi d'accents, de trémas ou d'une cédille, – vérifier l'emploi des signes requis, – apporter les changements nécessaires;	Am	↗		
• **vérifier l'emploi de la majuscule dans les noms propres** – repérer les noms propres de personnes, les noms donnés aux animaux familiers et les noms de lieux, – vérifier l'emploi de la majuscule pour les noms propres, – apporter les changements nécessaires;	Am	↗		
• **vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quant leur sujet les précède immédiatement** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne du/des sujets, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	Am	↗		
• **vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le *s*** – repérer les groupes du nom, – vérifier le nombre du nom, – faire l'accord au pluriel en ajoutant un *s*;	Am	↗		
• **vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le *e* et la marque du pluriel est le *s*** – repérer les groupes du nom qualifié, – reconnaître le/les adjectif/s qui accompagnent les groupes du nom, – vérifier le genre et le nombre du nom qualifié, – faire l'accord des adjectifs en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent;	Am	↗		
• **vérifier l'accord des noms ou des adjectifs dans les cas** – **de l'ajout d'un *x*** – **de la transformation de *-al* et *-ail* en *-aux*** – repérer les noms et les adjectifs se terminant par *-ou, -eau, -au, -eu, -al* et *-ail*, – vérifier le nombre de ces noms et de ces adjectifs, • ajouter un *x* aux noms et aux adjectifs se terminant par *-ou -eau, -au,* ou *-eu,* • transformer le *al* ou le *ail* en *aux*;	→	Am	↗	
• **vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement par famille de mots et à l'association féminin/masculin** – regroupement par famille de mots : ex. : prendre et *RE*prendre; facile et facile*MENT*, – association féminin/masculin pour trouver la finale d'un mot : ex. : peti*T*e et peti*T*; gran*D*e et gran*D*;	→	Am	↗	
• **vérifier l'accord des verbes usuels à l'imparfait ou au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	→	Am	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

Ao : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **vérifier l'orthographe des mots en recourant à la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, à des règles d'orthographe et des moyens mnémotechniques** – cas d'homophonie, ex. : mon et m'ont : • mon : déterminant suivi d'un nom (mon chapeau) ou suivi d'un adjectif et d'un nom (mon beau chapeau), • m'ont : *m'*, pron. pers. compl.; *ont*, auxiliaire avoir, toujours suivi d'un participe passé (ils m'ont remis mon chapeau), – règles d'orthographe, l'emploi d'un *M* devant un **B** et un **P**, ex. : cha*M*bre, – moyens mnémotechniques : lorsque le mot contient une double consonne, on ne met pas d'accent, ex. : poubelle, roulette;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier l'accord des verbes usuels au futur simple quand leur sujet les précède immédiatement** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier l'accord des adjectifs usuels au féminin dans les cas** – **de doublement de la consonne finale dans les cas usuels** – **de la transformation de *-er* en *-ère*, de *-eur* en *-euse*, de *-eux* en *-euse* et de *-teur* en *-trice* dans les cas usuels** – repérer les adjectifs ayant ces terminaisons, – vérifier le genre de ces noms et de ces adjectifs, – appliquer la règle;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier la forme infinitive du deuxième verbe dans la séquence verbe + verbe** – repérer les verbes conjugués suivis d'un deuxième verbe, – vérifier l'emploi de la forme infinitive du deuxième verbe.	→	➔	A^m	↗
• **vérifier l'orthographe des mots en recourant à leur ressemblance avec des mots d'une autre langue** – ex. : adresse et address; gouvernement et government, etc.;		→	➔	A^m
• **vérifier l'accord des participes passés employés sans auxiliaire** – repérer les groupes du nom qualifié, – repérer les participes passés employés sans auxiliaire qui accompagnent les groupes du nom, – vérifier le genre et le nombre de chaque nom qualifié, – faire l'accord des participes passés en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• **vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un *verbe d'état*** – repérer le participe passé employé avec l'auxiliaire être ou avec un verbe d'état (ex. : sembler, devenir, paraître, etc.), – repérer le sujet ou les sujets, – faire l'accord en genre et en nombre avec le sujet;		→	➔	A^m
• **vérifier l'accord des verbes avec leur sujet au conditionnel présent et avec le sujet sous-entendu à l'impératif présent** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets présents ou sous-entendus, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture en ce qui a trait à *L'UTILISATION DES OUTILS DE RÉFÉRENCE*, l'élève pourra :	4e	5e	6e	7e
• consulter un dictionnaire jeunesse : – pour vérifier l'orthographe d'un mot – pour vérifier le genre d'un mot à partir de la mention *m* ou *f*	A^o	↗		
• consulter une grammaire pour vérifier l'accord en genre et en nombre d'un mot	A^o	↗		
• consulter une grammaire pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels	→	A^o	↗	
• consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme		→	A^o	↗

Pour *METTRE AU POINT LA PRÉSENTATION FINALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• s'assurer que son écriture cursive est lisible	A^m	↗		
• s'assurer que les supports visuels utilisés précisent et renforcent son message	➔	A^m	↗	
• s'assurer que la présentation finale de son texte est soignée et appropriée à son projet d'écriture	→	➔	A^m	↗
• s'assurer que la division du texte en paragraphes est respectée		→	➔	A^m

Pour *ÉVALUER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	4e	5e	6e	7e
• discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte	A^o	↗		
• discuter de la pertinence d'une ébauche dans la réalisation de son projet d'écriture	➔	A^o	↗	
• discuter de la pertinence de son schéma, de son plan ou de ses notes comme outils d'organisation de sa production écrite	→	➔	A^o	↗
• évaluer sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte		→	➔	A^o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'enseignement du français

- **La langue et le développement de l'individu**

La langue est au cœur du développement humain. L'acquisition de la langue et le développement de l'individu sont indissociables : tous deux dépendent des expériences de vie de l'individu, de son environnement et de ses connaissances de la langue elle-même.

De par sa nature, le français ne peut être considéré uniquement comme une matière dont le contenu permet de mieux connaître et d'interagir avec le monde qui nous entoure. Le français, c'est aussi une forme de langage ayant un fonctionnement particulier. C'est, entre autres, une connaissance accrue du fonctionnement de la langue qui donne accès à ce monde. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on propose aux élèves de lire un texte sur un insecte quelconque, avec une intention réelle de communication, que l'on développe la lecture. Cette pratique a certainement pour but d'utiliser la langue pour les amener à mieux connaître ce qui vit autour d'eux. Cependant, pour lire ce texte, les élèves ont dû prendre connaissance du fonctionnement de la langue, dans ce cas-ci, savoir comment les lettres sont agencées pour former des mots, comment les phrases sont structurées pour formuler le sens, comment le texte est structuré pour leur permettre de construire le sens et de retenir l'information. Sans cette connaissance des mécanismes de la langue, les élèves ont un accès limité à cette caractéristique de la langue qui est en fait un outil indispensable au développement de l'individu. En conséquence, il faut prévoir un enseignement systématique des mécanismes de la langue pour permettre à l'individu de développer son plein potentiel.

Pour appuyer cet enseignement systématique, les récentes recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie cognitive ont permis de mieux comprendre comment on apprend. Ces nouvelles connaissances ont amené les pédagogues à dégager six principes d'apprentissage qui ont pour objectif de rendre l'apprenant plus autonome.

- **Les six principes qui sous-tendent la démarche d'apprentissage**

Les six principes d'apprentissage qui suivent sont tirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M - 12)*. Ils visent une plus grande autonomie chez l'apprenant, en favorisant l'appropriation de concepts et de moyens concrets pour réaliser ses projets de communication. La démarche d'apprentissage qui suit repose sur ces principes.

Principes d'apprentissage

❶ L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'**apprenant** est **actif** dans la construction de son savoir.

❷ L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des **liens entre** les nouvelles **connaissances** et les connaissances antérieures.

❸ L'**organisation** des connaissances **en réseaux** favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

❹ Le **transfert des connaissances** est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances théoriques (le quoi - connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment - connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi - connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.

❺ L'acquisition des **stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.

❻ La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

C'est à l'intérieur d'une démarche pédagogique centrée sur la dynamique enseignement/apprentissage que s'articulent ces six principes d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement et d'apprentissage reconnaît les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pour chacun des trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration.[1]

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

	Rôle de l'enseignant
Planification de l'enseignement	– Établir ses critères de réussite (ces critères permettent à l'enseignant de porter un jugement sur son efficacité à planifier son enseignement). – Identifier l'objet d'apprentissage à partir des besoins des apprenants : difficultés rencontrées, développement d'une plus grande autonomie, etc. – Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage et les difficultés possibles des élèves. – Identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. – Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour l'appropriation du nouvel objet d'apprentissage.

Démarche d'apprentissage

Préparation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Motivation à l'apprentissage d'un RAS * ❻	– Susciter l'intérêt à l'apprentissage d'un RAS. – Expliquer l'utilité du RAS et établir des liens avec les buts poursuivis.	– S'approprier le projet d'apprentissage. – S'engager à la tâche.
Activation des connaissances antérieures ❷	– Présenter une activité qui permettra à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur cet objet d'apprentissage.	– Définir l'objet d'apprentissage tel qu'il le perçoit à partir de l'activité qui lui est proposée. – Faire part aux autres de ses connaissances et les valider.
Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples d'application correcte de l'objet d'apprentissage et des exemples d'application fautive (contre-exemples). – Faire émerger les connaissances erronées ou les idées préconçues. – Aider l'apprenant à organiser ou à réorganiser dans sa mémoire les connaissances acquises et à se départir des connaissances erronées ou des idées préconçues.	– Explorer, organiser et structurer l'objet d'apprentissage. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage à partir des exemples et des contre-exemples.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

[1] Les enseignants reconnaîtront plusieurs éléments de la démarche pédagogique proposée dans *Le français à l'élémentaire : français - langue première,* programme d'études de 1987. Les récentes recherches dans le domaine de l'éducation nous ont permis d'enrichir et d'affiner ce que nous faisions déjà.

Réalisation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Modelage *❶ ❸ ❹ ❺	– Verbaliser à haute voix les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Montrer aux apprenants à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution de la tâche. – Montrer aux apprenants comment surmonter le stress et l'anxiété face à leurs difficultés.	– Valider les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique guidée ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples pour orienter et soutenir la démarche d'apprentissage. – Inviter l'apprenant à expliquer comment il fait pour réaliser la tâche, superviser le travail de cet élève. – Observer ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il réalise la tâche. – Vérifier si l'apprenant utilise encore des connaissances erronées afin de l'aider à les rejeter. – Intervenir sur les aspects affectifs de l'apprentissage effectué.	– Verbaliser les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Valider, à partir de l'expérience d'un expert, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique coopérative ❶ ❸ ❹ ❺	– Placer les apprenants en petits groupes de travail et expliquer le rôle de chacun. – Développer, avec eux, les critères qui serviront de référence à l'observation. – Présenter des exemples permettant d'éliminer les connaissances erronées qui pourraient être encore présentes dans l'organisation des connaissances. – Discuter avec les apprenants de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées.	– Respecter leur(s) partenaires(s) et faire preuve d'écoute active. – Se situer face à la tâche. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage avec l'appui d'un pair. – Observer l'application des caractéristiques de l'objet d'apprentissage faite par un pair à partir des critères de référence. – Discuter de leurs savoirs et de leur savoir-faire, les justifier, les comparer, les reformuler ou les percevoir sous un autre angle. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique autonome ❶ ❸ ❹ ❺	– Aider l'apprenant à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative interactive. – Présenter une tâche permettant aux apprenants d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité) et de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte des stratégies travaillées). – Être attentif aux attitudes négatives, aux découragements. – Amener l'apprenant à prendre conscience des résultats positifs de son effort et des retombées personnelles de son apprentissage.	– Se situer face à la tâche. – Verbaliser mentalement la tâche à exécuter. – Se fixer des critères de réussite. – Activer ses connaissances antérieures. – Prendre conscience de son confort et de son inconfort cognitif. – Appliquer la démarche pour réaliser la tâche. – Jeter un regard critique sur l'exécution de la tâche à partir de critères de réussite. – Proposer des pistes pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour aller plus loin.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Intégration	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Transfert des connaissances * ❹	– Proposer une nouvelle situation complète et complexe au cours de laquelle les apprenants appliquent les nouvelles connaissances. – Faire réagir l'apprenant par rapport à l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives de lecture utilisées. – Amener l'apprenant à faire le bilan du cheminement parcouru et à construire ses croyances en ses capacités d'apprendre au moyen de stratégies efficaces.	– Établir des liens entre les différents contextes d'application de l'objet d'apprentissage. – Analyser l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives. – Prendre conscience de son cheminement et de sa capacité à apprendre au moyen de stratégies efficaces.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Note : Un exemple de la planification de l'enseignement selon la démarche pédagogique découlant de la vision du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est illustré à l'annexe 3. Cet exemple vise à démontrer l'intégration du français à l'hygiène. L'enseignant trouvera d'autres exemples dans chacun des programmes d'études par année scolaire.

Cette démarche pédagogique est également illustrée dans deux documents produits par la Direction de l'éducation française. Ces deux documents sont disponibles au LRDC sous les titres : *Une lecture, mille et une réflexions : Cahier de réflexion sur le processus de lecture* et *À l'écoute de son écoute : Cahier de réflexion sur le processus d'écoute.*

Il faut noter que l'efficacité d'une démarche pédagogique réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Par exemple, l'enseignement d'une stratégie en lecture ne se fait pas de la même façon si les élèves n'ont aucune connaissance/ou qu'une connaissance intuitive de l'existence de cette stratégie, que s'ils ont déjà une base sur laquelle appuyer les nouveaux apprentissages. De même, l'enseignement des mécanismes de la langue, tel l'accord du verbe, ne se fait pas dans un contexte aussi complexe que l'enseignement d'une stratégie à l'écoute.

L'enseignant planifie d'abord son enseignement à partir des caractéristiques de l'objet d'apprentissage (ex. : en tenant compte des préalables et de la complexité de l'objet d'apprentissage). Ensuite, il planifie la **démarche d'apprentissage** comme telle, c'est-à-dire les moyens qu'il utilisera pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. Cette **démarche d'apprentissage** se déroule en trois temps : préparation, réalisation et intégration (voir le *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage* présenté ci-dessus).

Selon la nature de l'objet d'apprentissage, les activités présentées lors de la réalisation et de l'intégration devront alors être insérées soit (1) dans un projet de communication à la fin de la démarche d'apprentissage ou (2) dans un projet de communication dès le tout début de la démarche d'apprentissage. Quant à lui, ce projet de communication se déroule en trois étapes semblables à ce que nous retrouvions dans *Le français à l'élémentaire : français - langue maternelle*, guide pédagogique, deuxième cycle, 1987 :

1. planification du projet : ce qui peut être associé à l'amorce,
2. réalisation du projet : ce qui peut être associé à la réalisation de la tâche, et
3. évaluation (bilan) du projet : ce qui équivaut à l'objectivation, c'est-à-dire le bilan des apprentissages, autant en ce qui a trait au produit qu'au processus.

Planification de l'enseignement et des apprentissages

Planification de l'enseignement :

- établir ses critères de réussite,
- identifier l'objet d'apprentissage,
- analyser la complexité de l'objet d'apprentissage,
- identifier les moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages.

Démarche d'apprentissage :

- **préparation :**
  - motivation à l'apprentissage
  - activation des connaissances antérieures
  - exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage
- **réalisation :**
  - modelage
  - pratique guidée
  - pratique coopérative
  - pratique autonome
- **intégration :**
  - transfert des connaissances

Projet de communication :

Planification de la tâche

- analyse de la tâche
- analyse de son habileté à réaliser la tâche
- élaboration d'un plan d'action
- activation des connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser la tâche

Réalisation (gestion) de la tâche

- gestion efficace des moyens dont il dispose pour accomplir la tâche

Évaluation du projet (bilan)

- analyse du produit
- analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche
- analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation)

Légende :

- activité qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix de l'enseignant
- activité d'apprentissage qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix du RAS (ex. : stratégie de lecture)
- activité obligatoirement intégrée dans un projet de communication

- **Caractéristiques des situations d'apprentissage**

C'est dans diverses situations d'apprentissage, réalisées dans l'ensemble des matières scolaires, que l'élève pourra acquérir les stratégies lui permettant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et qu'il élargira son champ de compétence. L'élève devrait également s'engager dans des projets qui lui permettront de construire son identité et de découvrir les réalités culturelles et sociales de son milieu.

Pour assurer la réussite, tout projet de communication devrait suivre un processus qui comprend trois étapes : la **planification**, la **réalisation** (gestion de la tâche) et l'**évaluation** du projet :

1. La **planification** consiste en :
   - l'analyse de la tâche (intention de communication et produit final) et des stratégies nécessaires pour accomplir cette tâche,
   - l'analyse de son habileté à réaliser la tâche dans les conditions de réalisation,
   - l'élaboration d'un plan d'action, et
   - l'activation de ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser efficacement la tâche.

2. La **réalisation** (gestion de la tâche) consiste en :
   - la gestion efficace des moyens (stratégies et connaissances) pour accomplir la tâche (comprend les ajustements à faire en cours de route - métacognition).

3. L'**évaluation** (bilan des apprentissages) consiste en :
   - l'analyse du produit en tenant compte de l'intention de communication et de ses attentes,
   - l'analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche de façon efficace, et
   - l'analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation).

- **Caractéristiques des situations d'évaluation des apprentissages**

Les activités d'évaluation font normalement suite à une séquence d'apprentissage. Elles ont pour but de recueillir l'information nécessaire sur le cheminement de l'élève en ce qui concerne ses apprentissages (produit et processus). Ces informations sont ensuite transmises à l'élève et aux personnes responsables de son éducation (parents/tuteurs, direction de l'école).

Les activités d'évaluation se déroulent dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. La phase de planification se fait avec l'appui de l'enseignant. L'enseignant communique également aux élèves les critères de notation. Avant la réalisation de la tâche comme telle, il précise les points sur lesquels les élèves seront évalués.

À la suite de l'évaluation, l'enseignant communique aux élèves les résultats de cette évaluation. Il analyse avec eux les points forts et les points auxquels ils devront prêter une attention particulière.

- **Un éclairage nouveau**

Notre société est sans cesse en évolution. Elle exige de ses membres qu'ils se situent constamment face au changement et qu'ils réévaluent leurs compétences. En conséquence, l'enseignant d'aujourd'hui se tourne de plus en plus vers la recherche en psychologie cognitive pour l'orienter dans ses décisions et dans ses pratiques pédagogiques.

La venue du programme de français de 1998 offre aux enseignants une occasion privilégiée de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques. En plus de présenter le comportement langagier qu'un élève doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage, le programme de français se veut un outil de réflexion sur l'enseignement de la langue, car il est davantage axé sur l'apprenant que sur l'enseignant. Ce changement d'orientation du programme amènera sans doute l'enseignant à aller au-delà de la transmission des connaissances. En voulant accompagner l'élève dans la construction de son savoir, il se préoccupera des facteurs autant didactiques que pédagogiques. Ses actions se situeront dans un cadre qui débordera la matière à l'étude. Par exemple, tous les résultats d'apprentissage portant sur la planification et la gestion d'un projet de communication sont des stratégies cognitives et métacognitives qui viendront appuyer l'apprentissage dans les autres matières. Même si ce sera encore à l'enseignant de français que reviendra la responsabilité première d'enseigner ces stratégies aux élèves, ce sera à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation des stratégies. Ce genre de concertation des enseignants amènera l'élève à reconnaître la valeur de ses apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui lui permettront d'agir efficacement.

Le sens des symboles utilisés pour décrire la progression de l'élève vers l'autonomie apporte un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignant. Dans une salle de classe, l'expert, c'est l'enseignant. Ce titre d'expert lui confère des rôles particuliers : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

Penseur – L'enseignant est celui qui connaît le mieux la matière à enseigner. Dans la planification de son enseignement, il considère à la fois le contenu, les exigences de l'objet d'apprentissage aux niveaux cognitif et métacognitif, les séquences d'apprentissage et la difficulté des tâches de manière à présenter un défi à la mesure de l'apprenant.

Preneur de décisions – Parce qu'il connaît les caractéristiques de l'apprenant et de l'objet d'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'anticiper les difficultés et les erreurs susceptibles de se produire. Il prévoit des exemples et des contre-exemples afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Il prend donc des décisions en ce qui a trait à la séquence d'activités et au type d'encadrement à offrir à l'apprenant.

Motivateur – L'enseignant est conscient que les élèves arrivent à l'école avec tout un bagage d'expériences qui ont façonné leur perception de l'école. Il reconnaît qu'il peut influencer l'engagement, la participation et la persévérance des élèves à la tâche. Ses actions et ses interventions visent à démontrer aux élèves qu'il poursuit avec eux des buts d'apprentissage, et que l'erreur, si elle se produit, est source d'information. Elle lui permet d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives sur lesquelles il doit intervenir.

Modèle – L'enseignant inclut dans la séquence d'apprentissage une activité au cours de laquelle il démontre, de façon explicite, la démarche complète de la réalisation de la tâche demandée. Au cours du modelage, il verbalise ses réflexions, ses difficultés et ses prises de décisions. Il explique la démarche et les stratégies cognitives et métacognitives qu'il met en œuvre pour réaliser le plus

efficacement possible l'activité demandée. L'enseignant est également un modèle du comportement désiré dans ses interventions quotidiennes avec les élèves.

Médiateur – Pour favoriser la construction du savoir par l'élève, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Comme médiateur, il aide l'élève à prendre conscience des exigences et de la valeur de la tâche. Il amène l'élève à voir le bagage de connaissances qu'il apporte avec lui, pour faire face aux difficultés susceptibles de survenir et pour apporter des solutions efficaces. C'est en planifiant une séquence d'apprentissage visant à accroître progressivement le degré d'autonomie de l'élève que l'enseignant lui permettra de développer de nouvelles connaissances. (Pour plus d'informations sur la séquence d'apprentissage, consultez la section présentée ci-dessus.)

Entraîneur – Dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant agit directement sur la motivation de l'élève en présentant des tâches complètes, complexes et susceptibles d'être réutilisées dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Il place l'élève dans des situations de résolution de problèmes et l'assiste dans le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les contenus sont intégrés dans des ensembles signifiants afin de favoriser le transfert des connaissances. (Pour plus d'informations sur l'intégration des matières, consultez l'annexe 3.)

Ce rôle d'expert confère donc à l'enseignant, non pas le titre de transmetteur de connaissances, mais bien ceux d'organisateur et de leader dans la salle de classe.

- **Le soutien à apporter aux élèves**

Pour assurer un climat propice à l'apprentissage, l'élève a besoin d'un encadrement qui lui assure une certaine sécurité. Il est donc important que l'enseignant développe un certain rituel dans la présentation et le déroulement des activités. Pour toutes les activités, qu'elles se déroulent en phase d'apprentissage ou en phase d'évaluation, l'enseignant doit fournir un minimum de soutien à l'élève. La forme de soutien à apporter varie selon le niveau scolaire, selon la complexité de l'objet d'apprentissage et selon les besoins des élèves.

Les tableaux ci-dessous fournissent des exemples de soutien à apporter aux élèves. Il est entendu que ces tableaux représentent des pistes pour l'encadrement des activités et qu'ils ne sont pas exhaustifs.

	Écoute	**M**	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des liens avec d'autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Interaction	**M**	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des règles de fonctionnement du groupe	✓	✓	✓	✓	✓		
	Établissement des rôles	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Exposé	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées			✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Lecture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à la lecture		✓	✓	✓	✓		
	Rappel des ressources disponibles				✓	✓	✓	✓
	Établissement des liens avec d'autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Études de quelques éléments linguistiques présents dans le texte et pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Écriture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées			✓	✓	✓	✓	
	Liste de mots au tableau		✓	✓	✓			
	Guide de rédaction					✓	✓	✓
	Liste orthographique		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Aide-mémoire grammatical			✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Consignes orales pour la révision		✓	✓	✓			
	Plan de révision					✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Un aperçu du contexte d'enseignement en milieu francophone en Alberta

- **Intégration des savoirs et de la culture**

> *Là où elle jouit d'un statut officiel, la langue dite maternelle [ou première] occupe une grande place à l'école, parce qu'elle constitue le principal moyen d'expression et de communication des personnes et que sa maîtrise est essentielle à leur intégration socioculturelle.*
>
> Claude Simard

La langue est plus qu'un outil de communication. C'est la voie privilégiée de l'expression des idées, des valeurs, des aspirations, des coutumes et de l'imaginaire d'un peuple. Il est donc important de développer chez l'élève les habiletés langagières qui lui permettront de construire son identité, d'agir dans et sur son milieu et de partager sa vision particulière du monde.

Il va sans dire que la culture ne s'enseigne pas au même titre que les mécanismes de la langue. Dans le contexte qui nous préoccupe, la culture fait partie du quotidien; elle prend vie au rythme des activités qui se déroulent en salle de classe. L'élève développera les habiletés langagières par l'entremise d'activités d'apprentissage lui permettant de se découvrir, ainsi que de découvrir les diverses facettes de son milieu et du monde qui l'entoure. Dans le contexte scolaire, les savoirs culturels et langagiers doivent se construire de façon simultanée. Dans la planification des apprentissages, l'enseignant se préoccupera à la fois des dimensions culture et identité et des domaines langagiers. Comme indiqué dans la description des résultats d'apprentissage spécifiques de ce domaine, plusieurs activités proposées peuvent être intégrées aux autres apprentissages. Dans cette optique, le matériel scolaire pourra servir, par exemple :

- de porte d'entrée à une discussion ou à une comparaison entre la réalité présentée dans le matériel et celle du milieu de l'élève, ou encore
- de modèle pour traiter de cette réalité, mais sous un angle différent.

Les résultats d'apprentissage présentés dans le programme visent dans un premier temps à permettre à l'enfant de se découvrir à travers ses expériences quotidiennes, puis d'interagir graduellement avec ses pairs et les membres de la communauté. Comme la culture et l'identité ne se développent pas en vase clos, l'école et l'enseignant doivent jouer le rôle d'agent de liaison entre la famille, la communauté et le milieu scolaire.

- **Besoins particuliers des jeunes élèves fréquentant les écoles francophones**

Dans le contexte albertain, les jeunes élèves fréquentant les écoles francophones sont soumis à de multiples influences provenant du milieu dans lequel ils évoluent. Pour certains élèves, le français est la langue maternelle apprise et parlée au foyer. Pour d'autres, le français a été appris en même temps que l'anglais, langue majoritaire du milieu. Pour d'autres enfin, la langue parlée et enseignée à l'école n'est pas celle qui est privilégiée à la maison. La diversité de la clientèle scolaire confère donc à la classe un caractère particulier.

Comme le programme de français vise à placer les élèves dans des situations d'apprentissage leur permettant, entre autres, l'appropriation de la langue française comme outil de communication, l'enseignant doit :

- reconnaître que sa mission première est de développer chez l'élève une base solide en français, base sur laquelle il pourra construire tant son savoir que son identité socioculturelle et développer son appartenance à la communauté francophone;
- reconnaître, dans les faits, que les élèves arrivent à l'école avec des bagages langagiers et culturels différents;
- reconnaître, dans les faits, que les élèves apprennent à des rythmes différents; et également
- reconnaître qu'il devra diversifier ses interventions pour répondre le mieux possible aux besoins des élèves.

Une fois cette prise de conscience faite, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,

- prendre connaissance des programmes d'études;
- évaluer les besoins de ses élèves;
- planifier son enseignement à partir des besoins des élèves, tout en gardant en tête les connaissances, les habiletés et les attitudes que les élèves doivent développer à un niveau scolaire donné;
- planifier des activités qui permettent aux élèves de jouer un rôle actif dans leur apprentissage;

Dans un deuxième temps,

- faire part à la direction de l'école des besoins particuliers des élèves auxquels il ne peut répondre sans son appui;
- faire part aux parents des besoins particuliers de leur enfant et établir avec eux un plan d'action.

Ce caractère particulier de la clientèle scolaire amène donc l'école et la communauté à jouer un rôle tout aussi particulier dans le développement langagier des enfants.

L'intégration des matières

- **Particularités de chacune des matières**

Au fil des ans, la tâche de l'enseignant s'est transformée au rythme des changements de la société et de l'évolution des connaissances. Chaque année, il voit s'accroître sa charge de travail et le contenu des curriculum. Il lui faut donc réorganiser son enseignement s'il veut permettre aux élèves de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour faire face au monde de demain.

Pour amorcer ce changement, l'enseignant sait, d'une part, que chaque matière scolaire se caractérise par un cadre de références qui oriente le contenu (connaissances déclaratives) et la façon de faire (connaissances procédurales). Par exemple, en mathématiques, les connaissances déclaratives telles les opérations ne sont utiles que dans une démarche de résolution de problèmes. Cette démarche requiert des façons de faire particulières aux mathématiques : prendre connaissance des données du problème, analyser les données afin de décider quelle opération il faut effectuer (connaissances conditionnelles) et finalement effectuer l'opération en tenant compte de son algorithme (connaissances procédurales).

D'autre part, l'enseignant sait que le français joue un rôle particulier dans chacune des matières à l'étude : toutes les matières ont, comme outil de communication commun, la langue. Par exemple, en mathématiques, nous faisons appel à nos habiletés en lecture pour prendre connaissance des données d'un problème. En études sociales, nous faisons appel à nos habiletés en écriture pour communiquer les résultats d'une enquête.

L'enseignant voit donc que l'intégration du français aux autres matières peut être un élément de solution à son problème. Toutefois, pour que cette intégration soit bénéfique pour l'apprenant, il faut conserver la spécificité de chaque matière, tant sur le plan du contenu (connaissances déclaratives) que sur le plan des façons de faire (connaissances procédurales).

- **Vers une intégration efficace des matières**

Dans la planification de son enseignement, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,
- connaître le contenu et les façons de faire inhérents à chaque matière dont il est responsable
- reconnaître la spécificité de chacune d'elles.

Dans un deuxième temps,
- analyser la possibilité d'intégrer le français aux autres matières. Pour ce faire, il :
  - analyse les besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage du français,
  - sélectionne un objet d'apprentissage à partir de son analyse des besoins des élèves,
  - analyse la complexité de l'objet d'apprentissage.

Dans un troisième temps,
- identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage. C'est à partir de ses connaissances du contenu et des façons de faire des autres matières qu'il identifie les activités qui lui permettront d'intégrer le nouvel objet d'apprentissage en français à ceux de la matière choisie.

- **Exemple d'intégration des matières**

Pour illustrer le processus d'intégration tel que décrit ci-haut, prenons l'exemple d'un enseignant de cinquième année, qui, lors de sa planification à long terme, projette d'intégrer certains éléments de la langue à son cours d'hygiène. Au fil de ses lectures, notamment un article dans le magazine *Vie pédagogique*[1] et certaines sections de *Quand revient septembre...*, *vol. 2*[2] et à la suite de quelques discussions avec ses collègues, il a remarqué que les allégories[3] lui permettraient de rendre les cours d'hygiène plus dynamiques et plus profitables pour le développement des élèves. Il profite donc de ce temps de planification pour explorer davantage le potentiel de ce genre de texte. Après avoir lu et analysé quelques textes allégoriques, il en déduit que les allégories permettraient de développer chez les élèves une meilleure connaissance et une meilleure estime de soi. Elles leur permettraient aussi d'explorer l'influence que le milieu exerce sur leur façon d'agir. Ces textes concordent avec le contenu du thème I : connaissances et acceptation de soi, du programme d'hygiène.

À la suite de son analyse de quelques textes allégoriques, l'enseignant remarque que ces textes permettront aux élèves de développer leur habileté à utiliser leurs connaissances sur les structures de texte pour mieux réaliser la tâche. D'après lui, cette stratégie est importante parce qu'elle amène les élèves à organiser l'information, dans leur mémoire, au fil de leur lecture pour ainsi mieux la comprendre et la retenir. Il constate également que ce genre de texte est suffisamment imagé pour leur donner l'occasion de travailler de façon systématique le développement d'images mentales visant à soutenir la compréhension.

L'enseignant entreprend donc de planifier le premier thème en hygiène à partir de textes qu'il sélectionne dans les deux livres de Michel Dufour, *Allégories pour grandir et guérir* et *Allégories II Croissance et harmonie.* **Il décide d'étaler le travail sur ce thème tout au long de l'année**, car d'après lui, le développement personnel de l'individu est un processus qui s'échelonne dans le temps et qui demande réflexion. Au début de l'année scolaire, il consacrera environ 30 minutes par semaine à l'étude d'un texte. Ensuite, il présentera des textes en tenant compte des événements qui se dérouleront dans sa classe, dans l'école et même dans la vie personnelle de ses élèves, car il sait qu'il est préférable de relier les nouveaux apprentissages au vécu des apprenants.

L'enseignant projette d'organiser des groupes de lecture, car il croit que l'apprentissage coopératif est motivant pour l'élève et qu'il est important de leur attribuer des rôles de coopérateur et de clarificateur. Dans un tel contexte d'apprentissage, les élèves apprennent :

- à communiquer leurs connaissances et leurs compétences, ce qui contribuera à consolider les apprentissages;
- à questionner leurs pairs pour s'assurer de leur propre compréhension et de la pertinence des liens qu'ils ont établis entre les éléments d'information.

[1] Dufour, Michel. « L'allégorie : un moyen puissant au service des pédagogues et des parents », *Vie pédagogique 98*, mars-avril 1996, pages 8 et 9.

[2] Caron, Jacqueline. *Quand revient septembre...*, vol. 2, Les Éditions de la Chenelière inc., 1997, pages 79-95.

[3] Dans le contexte actuel, les allégories sont des histoires réelles (anecdotes) ou fictives, généralement courtes, créées dans le but de faire réfléchir sur certains aspects du développement personnel.

Planification de l'enseignant

	Français	Hygiène
Critères de réussite personnelle (pour l'enseignant)	Bien cerner les besoins des élèves. Bien définir l'objet d'apprentissage et les stratégies cognitives et métacognitives de chacune des matières. Susciter l'engagement face à l'objet d'apprentissage. Planifier des activités qui permettent de répondre aux besoins des élèves, tout en respectant les caractéristiques de chacune des matières. Donner des buts clairs aux élèves.	
Besoin observé chez les élèves	Développer des stratégies de lecture qui permettent aux élèves d'utiliser leurs connaissances des structures de texte pour mieux comprendre et d'utiliser les images mentales pour soutenir leur compréhension.	Nécessité de mieux se connaître et s'apprécier.
Objet d'apprentissage	L4 Dégager les composantes du récit, p. 35 L4 Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions, p. 35 L4 Réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles, p. 35 L2 Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures (…) narratives pour soutenir sa compréhension, p. 41 L2 Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension, p. 42	Thème I : Connaissance et acceptation de soi A1. Effets des encouragements et des critiques sur soi et sur les autres A2. S'améliorer B1. Besoin d'exprimer ses sentiments B2. Expression des sentiments C1. Influence des rapports humains D1. Conséquences de ses actes D2. Bâtir des relations véritables
Complexité de l'objet d'apprentissage	1. Reconnaître l'importance d'organiser l'information pour mieux comprendre ou pour mieux retenir l'information. 2. Associer le contenu de l'histoire aux composantes du récit. 3. Mettre les expériences et connaissances à profit pour développer des images mentales.	1. Prendre conscience de ses propres comportements envers ses amis et les autres élèves de la classe. 2. Prendre conscience des conséquences positives et négatives de ses actes.

Moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage

Français

Hygiène

Susciter l'intérêt face au thème – *Oui, j'ai été capable!*

Au cours de l'été, les élèves ont vécu une multitude d'expériences qui leur ont permis de développer divers aspects de leur personne. Afin de les aider à décrire ce genre d'expérience, raconter aux élèves une situation au cours de laquelle vous avez fait face à un défi particulier (ex. : situation où un membre de la famille est blessé dans un accident alors qu'il faisait une randonnée en forêt, une randonnée à bicyclette). Expliquer comment vous vous y êtes pris pour surmonter les difficultés rencontrées (ex. : évaluation de la situation, réconfort à la personne blessée, administration des premiers soins comme présentée dans les livres ou lors d'un cours, etc.). Raconter comment vous vous sentiez pendant et après avoir réussi à surmonter ce défi et ce que vous avez appris sur vous-même (ex. : premier sentiment de panique, contrôle lors de l'administration des premiers soins, etc.). Expliquer aux élèves ce que cette situation vous a permis d'apprendre sur vous-même (ex. : reprise du contrôle de soi, capacité de prendre des décisions rapidement, etc.).

Inviter les élèves à se remémorer un événement particulier de leurs vacances au cours duquel ils ont eu l'occasion de découvrir leurs propres capacités ou talents et de se dire « Oui, j'ai été capable! ». Choisir ensemble le meilleur moyen de présenter cet événement :

- exposé en petit groupe ou devant la classe (C2 – Décrire certains projets et certaines expériences en français, p. 14; C2 – S'affirmer en prenant la parole devant ses pairs, p. 14);
- situation d'interaction en petit groupe (CO7 – Parler (…) d'une expérience inattendue, p. 23).

Inviter les élèves à apporter des photos ou tout autre objet relié à cet événement afin de les soutenir au cours de leur présentation. Les élèves qui le désirent peuvent préparer quelques notes aide-mémoire semblables à ce que l'on retrouve dans l'exemple de l'enseignant présenté ci-dessus (nommer le défi à surmonter, les moyens utilisés pour le surmonter, les sentiments pendant et après l'événement, l'apprentissage réalisé, etc.).

Note : Cette activité, bien qu'informelle, permettra à l'enseignant de faire un premier constat des habiletés des élèves à communiquer oralement (diagnostique). Cependant, il devra confirmer ses premières observations dans le cadre d'une situation d'apprentissage formelle où les élèves pourront vivre le processus dans son entier (planification, réalisation/gestion, évaluation/bilan personnel) et où ils connaîtront à l'avance les éléments sur lesquels ils seront observés.

Susciter l'intérêt face au thème – *Oui, j'ai été capable!* (suite)

À la suite des présentations, revenir globalement sur les sentiments qui ressortent de ces expériences. Faire valoir l'importance de prendre conscience de ses sentiments, qu'ils soient positifs ou négatifs. Discuter avec eux du fait qu'il est normal d'avoir peur, de paniquer et même de pleurer devant une situation qui nous dépasse. Mentionner également qu'il est important de découvrir ce qui nous amène à réagir ainsi et ce qui nous permet de surmonter ces difficultés. Ajouter que pendant l'année, vous explorerez avec eux différents thèmes qui les amèneront à mieux se connaître et à s'accepter tel qu'ils sont, même s'ils ne sont pas parfaits.

Susciter un intérêt et activer les connaissances antérieures

Annoncer aux élèves que, pendant l'année, ils auront l'occasion de lire une série de textes qui s'apparentent un peu à des fables. Ces textes leur permettront de mieux se connaître en s'identifiant à certains personnages et de voir comment ils réagissent quand ils font face à une situation semblable à celle vécue par les personnages présentés dans ces textes. De plus, ces textes leur permettront de développer certaines habiletés en lecture telles que : comment se préparer à lire un texte, comment utiliser la structure de texte pour mieux comprendre et pour mieux retenir l'information et comment se donner des images mentales pour mieux comprendre ce qu'on lit.

Demander aux élèves ce qu'ils connaissent des fables et du but poursuivi par l'auteur. Leur dire que le texte qu'ils liront ressemble à une fable parce que c'est un récit imaginaire qui présente une morale ayant pour but de nous apprendre quelque chose sur nous-mêmes ou sur les autres. Préciser aux élèves que la structure des textes allégoriques est semblable à celle d'un récit narratif. Revoir avec eux la structure du texte narratif pour les guider :

- présentation de la situation initiale (personnages, lieu, époque);
- l'élément déclencheur (le problème);
- le développement (l'action entreprise pour résoudre le problème);
- le dénouement (le résultat de l'action entreprise).

Distribuer le texte *Le clou* (présenté aux pages 69 et 70 dans *Allégories pour guérir et grandir*, de Michel Dufour, Les Éditions JCL, 1993.) en omettant l'encadré. Mentionner aux élèves que vous allez leur lire ce texte et qu'ils pourront suivre sur leur feuille. Ajouter que tout en lisant le texte, vous allez leur faire part de ce qui vous vient à l'esprit lorsque vous lisez. Leur demander d'observer le modelage afin de dégager la démarche utilisée et les stratégies mises en œuvre pour accomplir la tâche.

Modelage

Préciser aux élèves qu'avant d'entreprendre la lecture, vous allez leur décrire ce que vous faites pour bien vous préparer.

1. « *Je sais que c'est un texte qui ressemble à une fable, car il a été tiré d'un livre qui présente une série d'allégories. Je sais que les allégories sont des histoires inventées à partir de situations réelles. Je sais également que la structure des textes allégoriques ressemble à celle des récit narratifs : il y aura un ou plusieurs personnages qui feront face à un problème et ils essaieront de trouver une solution pour le résoudre.* » (activer ses connaissances).
2. « *Cependant, en lisant le titre,* Le clou, *je ne peux pas faire beaucoup de prédictions sur le contenu. Je pense que quelqu'un essaiera de construire quelque chose avec des clous et qu'il aura un problème. Lequel? Je ne peux pas le dire présentement, car je n'ai pas suffisamment d'information.* » (faire des prédictions à partir du titre).
3. « *En lisant le texte, je dois chercher des indices qui me renseignent sur le problème vécu par le ou les personnages et les moyens qu'ils utilisent pour le résoudre* (L4 – Dégager les composantes du récit; L2 – Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures (…) narratives pour soutenir sa compréhension). *J'essaierai d'imaginer dans ma tête ce que je lis, comme si c'était un film.* (L2 – Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension). »
4. « *Le texte n'est pas très long et après un survol du texte, je n'ai repéré que quelques mots que je n'ai pas vus souvent. Je devrais être capable de bien comprendre. S'il y a des mots difficiles à lire, j'essaierai de voir par quel autre mot je pourrais le remplacer, ou encore, essayer de voir ce qu'il veut dire en regardant les mots qui viennent avant et après.* » (évaluer le défi et les moyens pour surmonter les difficultés).
5. « *Maintenant, je me sens prêt à lire le texte pour découvrir ce qui arrivera aux principaux personnages et pour voir comment ce qu'ils vivent est semblable à ce que moi je vis.* » (s'approprier le projet : L4 – Dégager les composantes du récit; L4 – Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions et L4 – Réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles).

Demander aux élèves de faire part de leurs observations sur votre façon de vous préparer à lire un texte. Écrire la synthèse de leurs observations sur une affiche afin qu'ils puissent s'y référer lors d'une situation de lecture semblable.

Modelage (suite)

Lire le texte aux élèves en faisant part de ce qui vous vient à l'esprit lorsque vous lisez. Par exemple :

- À la suite de la lecture de la première phrase (*Un individu avait décidé de construire sa propre maison.*), mentionner que vous aviez raison de penser que quelqu'un allait construire quelque chose. Souligner ou surligner le mot « individu » en mentionnant aux élèves que c'est sans doute le personnage principal de l'histoire. Ajouter que vous soulignerez ou surlignerez les composantes du récit au fur et à mesure que vous les retrouverez dans le texte. Préciser que cette façon de faire vous permet de mieux comprendre et de mieux retenir l'information.

  Note : Inviter les élèves à souligner ou surligner eux aussi ce qu'ils jugent important dans le texte.

- Poursuivre la lecture en identifiant les composantes du schéma narratif et en les reformulant (ex. : problème – la construction n'avançait pas, car neuf fois sur dix il cognait à côté du clou). Mentionner qu'à la lecture de ce passage, vous pouvez imaginer, comme dans une bande dessinée, un menuisier qui se cogne les doigts avec son marteau. Son pouce est tout enflé, tout gros et tout rouge (L2 – Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension).
- Établir des liens entre le texte et votre expérience personnelle (ex. : « *Il était de plus en plus découragé. ... Il ne savait plus quoi faire.* ». Moi aussi, parfois je me sens découragé devant un gros défi. J'essaie toutes sortes de choses, puis ça ne fonctionne pas. Dans ce temps-là, j'ai le goût d'abandonner. Je vais continuer à lire pour voir ce qu'il fera pour résoudre son problème.).
- Traiter de difficultés en lecture que les élèves pourraient rencontrer dans ce texte (ex. : ingénieur-maître-menuisier, c'est un grand mot, mais je pense qu'il est fait de trois mots mis ensemble : un ingénieur, c'est quelqu'un qui fait des plans et qui dirige les travaux de construction; un maître, c'est quelqu'un qui fait bien les choses, par exemple un maître-nageur c'est quelqu'un qui nage très bien, mieux que la plupart des personnes; un menuisier, c'est quelqu'un qui travaille le bois. Donc, il va aller voir quelqu'un qui est expert dans la construction de maisons, quelqu'un qui est meilleur que bien d'autres personnes. Finalement, ce mot était long mais pas si compliqué que cela.).

Modelage (suite)

- À la fin de la lecture, reconstituer les grandes lignes du texte en utilisant le schéma narratif comme appui et établir les liens entre les sentiments du personnage et ses actions (L4 – Dégager les composantes du récit; L4 – Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions). Faire valoir les avantages d'avoir souligné ou surligné les composantes du récit à mesure que vous les rencontrez dans le texte.
- Préciser aux élèves que vous croyez avoir très bien compris le texte et que vous êtes satisfait de vous parce que vous avez utilisé de bons moyens pour réussir. Ajouter que si vous aviez à illustrer ce texte, vous dessineriez trois situations : (1) l'individu fâché qui se frappe le pouce et l'index avec son marteau en voulant enfoncer un clou; (2) l'individu qui rencontre l'ingénieur-maître-menuisier à son atelier. On pourrait voir de beaux plans de maisons sur sa table à dessin; (3) l'individu tout souriant en train de se construire une belle maison.

S'améliorer

Poursuivre l'activité amorcée en français en demandant aux élèves s'ils ont déjà vécu des situations semblables au personnage présenté dans le texte *Le clou* (L4 – Réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles). Le retour sur cette lecture pourrait prendre diverses formes :

- discussion avec l'ensemble des élèves
- tenue d'un *Journal de réflexion personnelle* qui pourrait être utilisé principalement lors de ce genre de situation d'apprentissage
- discussion en sous-groupe suivi d'une réflexion personnelle en vue de faire le point sur le sujet. Le résultat de cette réflexion pourrait être transcrit dans un *Journal de réflexion personnelle*.

Note : L'enseignant devrait guider les élèves en leur proposant quelques pistes de réflexion (ex. : je décris :

- une situation où je me suis senti découragé;
- comment je me sentais à ce moment-là;
- les moyens que j'ai utilisés pour surmonter ma difficulté;
- les résultats;
- comment je me sentais à la fin de cette expérience.)

L'enseignant devrait éviter les situations où la tenue du *Journal de réflexion* devient systématiquement une activité d'évaluation de l'habileté à communiquer par écrit. Cependant, il peut profiter de cette occasion pour inciter les élèves à travailler de façon personnelle un élément de la langue qui a déjà fait l'objet d'un apprentissage systématique au cours des années précédentes et qui nécessite encore une attention particulière (ex. : les accords au pluriel, la conjugaison des verbes au présent, à l'imparfait, etc.).

S'améliorer (suite)

À la fin de la discussion ou de la tenue du *Journal de réflexion*, faire ressortir le fait qu'il est important d'analyser les démarches que l'on utilise pour surmonter une difficulté. Ajouter que les situations difficiles nous permettent habituellement d'apprendre quelque chose sur nous-mêmes.

Pratique guidée

Présenter aux élèves trois textes qui traitent des conséquences de ses actes : « Charlyne regarde la parade », pages 83 et 84; « Goglu et le grand Cormoran », pages 85 à 87; et « Mario fait la marionnette », pages 176 à 178, dans Dufour, Michel. *Allégories II – Croissance et harmonie*, les Éditions JCL, 1997 (Omettre les informations en italique présentées au début de chaque texte). Inviter les élèves à choisir parmi ces trois textes, celui qu'ils aimeraient lire. Annoncer qu'à la suite de la lecture, ils pourront discuter du contenu avec trois ou quatre partenaires qui ont lu le même texte. Mentionner que la discussion devrait porter sur les éléments suivants :

- leur degré de satisfaction quant à leur compréhension du texte et des moyens utilisés pour bien comprendre;
- les images que la lecture de ce texte a suscitées en précisant le passage (L2 – Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension);
- le contenu du texte lui-même, dans ce cas-ci, les composantes du schéma narratif (L4 – Dégager les composantes du récit);
- les sentiments et les actions du personnages (L4 – Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions);
- leurs réactions face à la situation vécue par le personnage principal (L4 – Réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles).

Inscrire ces éléments au tableau ou sur une affiche afin de les réutiliser lors d'autres situations semblables.

Guider les élèves dans la planification de leur lecture, en faisant référence aux points qu'ils ont ressortis lors du **modelage** précédent. Revenir avec eux sur les composantes du schéma narratif en précisant que ce schéma leur permettra de mieux retenir ce qu'ils lisent. Inviter les élèves à souligner ou à surligner les composantes au fur et à mesure qu'ils les rencontrent dans leur texte.

Inviter les élèves à lire individuellement le texte qu'ils ont choisi, puis à se joindre à trois ou quatre autres partenaires qui ont choisi le même texte. Préciser que chaque groupe devrait se nommer un porte-parole (et un secrétaire si nécessaire), car à la fin de la discussion, le porte-parole rapportera les principales idées qui ont émergé de leur lecture et de leur réaction

Pour la suite de l'activité, consulter la section **Hygiène** à la page suivante.

Hygiène

Conséquences de ses actes

Donner suite à la lecture en invitant chaque groupe de discussion à faire part de ce qu'il a retenu du texte choisi. À partir des trois textes, analyser, avec les élèves, les effets du manque d'intérêt et du manque d'effort sur la réussite des activités. Écrire dans une colonne les comportements négatifs et dans une autre, les conséquences.

Analyser avec les élèves la fin de chacune de ces histoires (fin heureuse) en insistant sur ce qui a changé la tournure des événements et sur les changements de comportement de certains personnages. Demander aux élèves de tirer une conclusion à partir de leurs observations.

Inviter les élèves à se remémorer des situations où ils ont vécu quelque chose de semblable au vécu de ces personnages (L4 – Réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles) et à faire un bilan personnel du contenu de ces textes et de leurs observations dans leur *Journal de réflexion*.

Pratique guidée (suite)

Revenir sur la situation de lecture en mettant l'accent sur les retombées :

- d'une bonne planification,
- de l'utilisation du schéma narratif pour les aider à relever les éléments les plus importants,
- de l'annotation du texte à partir des composantes du récit,
- de la création d'images mentales.

Inviter un ou plusieurs élèves à faire part de leur expérience en lecture, en leur demandant de raconter ce qui leur est venu à l'esprit lorsqu'ils lisaient le texte ou de montrer comment ils avaient annoté leur texte. Revoir les différentes façons d'annoter et discuter de l'efficacité des moyens utilisés. Faire ressortir la variété dans les images qui nous viennent à l'esprit lors d'une lecture. Préciser que cela s'explique par le fait que nous avons vécu diverses expériences. Ajouter que, pour être efficaces, ces images doivent être créées à partir des principales informations contenues dans le texte. Si le lecteur **s'attarde** sur des détails inutiles, il aura de la difficulté à reprendre le fil conducteur du texte. Par exemple, dans « Charlyne regarde la parade », le fait de s'attarder à trouver quatre ou cinq mauvais coups que Charlyne pouvait faire pour déranger ses petits voisins ne conduira pas à une meilleure compréhension du texte.

Pratique coopérative (1)

Présenter aux élèves trois textes qui traitent de l'expression des sentiments : « Mon petit morceau », page 113; « La princesse des marais », pages 101 et 102, dans *Allégories pour guérir et grandir*, de Michel Dufour, Les Éditions JCL, 1993 et « Carlos le roi de la moto », pages 88 et 89, dans *Allégories II – Croissance et harmonie*, de Michel Dufour, les Éditions JCL, 1997 (Omettre les informations en italique présentées au début de chaque texte). Inviter les élèves à choisir le texte qu'ils aimeraient lire. Annoncer que, à la suite de la lecture, ils pourront discuter du contenu avec trois ou quatre partenaires qui ont choisi le même texte, comme ils l'ont fait lors de la dernière activité semblable. Mentionner que la discussion devrait porter sur les mêmes éléments (se référer à la liste élaborée lors de l'activité précédente). Elle portera donc sur :

- leur degré de satisfaction quant à leur compréhension du texte et des moyens utilisés pour bien comprendre;
- les images que la lecture de ce texte a suscitées en précisant le passage (L2 – Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension);
- le contenu du texte lui-même, dans ce cas-ci, les composantes du schéma narratif (L4 – Dégager les composantes du récit);
- les sentiments et les actions du personnages (L4 – Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions);
- leurs réactions face à la situation vécue par le personnage principal (L4 – Réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles).

Inviter les élèves à planifier leur lecture en petits groupes de travail (formés en fonction du texte choisi), tout en faisant référence aux points qu'ils ont ressortis lors du **modelage**. Revenir avec eux sur les composantes du schéma narratif. Inviter les élèves à souligner ou à surligner les composantes au fur et à mesure qu'ils les rencontrent dans leur texte. Préciser aux élèves qu'après avoir planifié leur lecture en groupe, ils liront le texte seul. Ensuite, ils se joindront à leurs partenaires pour amorcer la discussion en suivant le même déroulement que lors de l'activité précédente. Préciser que chaque groupe devrait se nommer un porte-parole (et un secrétaire si nécessaire), car à la fin de la discussion, le porte-parole rapportera les principales idées qui ont émergé de leur lecture et de leur réaction.

Pour la suite de l'activité, consulter la section **Hygiène** à la page suivante.

Hygiène

Expression des sentiments

Donner suite à la lecture en invitant chaque groupe de discussion à faire part de ce qu'ils ont retenu du texte choisi. Analyser d'abord avec les élèves les deux textes suivants : « La princesse des marais » et « Carlos le roi de la moto ». Observer les moyens utilisés par les personnages pour exprimer leurs sentiments et les conséquences de leurs actes. Écrire dans une colonne les moyens utilisés et dans une autre, les conséquences. Ensuite, analyser avec eux la fin de ces deux histoires (fin heureuse), en insistant sur ce qui a changé la tournure des événements et sur les changements de comportement.

Dans le texte « Mon petit morceau », examiner le comportement de chaque membre de la famille. Faire observer les différentes réactions devant une situation unique. Demander aux élèves de tirer une conclusion de leurs observations.

Inviter les élèves à se remémorer des situations où ils ont vécu quelque chose de semblable au vécu de l'un des personnages (L4 – Réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles) et à faire un bilan personnel du contenu de ces textes et de leurs observations dans leur *Journal de réflexion.*

Pratique coopérative (1) (suite)

Inviter les élèves à revenir en petits groupes sur la situation de lecture en mettant l'accent sur les retombées :

- d'une bonne planification,
- de l'utilisation du schéma narratif pour les aider à relever les éléments les plus importants,
- de l'annotation du texte à partir des composantes du récit,
- de la création d'images mentales.

Les inviter à partager leur expérience en lecture, en racontant ce qui leur venait à l'esprit lorsqu'ils lisaient le texte ou à montrer comment ils ont annoté leur texte.

Pratique coopérative (2)

Présenter aux élèves trois textes qui traitent de l'influence des autres sur nos actions : « Patte de velours », page 161 et « Le mystère de Rouquine », pages 162 et 163, dans *Allégories pour guérir et grandir*, de Michel Dufour, les Éditions JCL, 1993, « Promo l'écureuil volant », pages 254 à 256 dans *Allégories II – Croissance et harmonie*, de Michel Dufour, les Éditions JCL, 1997 (Omettre les informations en italique présentées au début de chaque texte). Inviter les élèves à choisir le texte qu'ils aimeraient lire. Regrouper les élèves pour qu'il y ait dans chaque groupe au moins un élève ayant lu un des trois textes proposés. Annoncer qu'à la suite de la lecture, ils pourront présenter et discuter du contenu de leur texte avec leur partenaire. Mentionner que la discussion devrait porter sur les mêmes éléments que lors des expériences précédentes (se référer à la liste élaborée lors de l'activité précédente). Elle portera donc sur :

- leur degré de satisfaction quant à leur compréhension du texte et des moyens utilisés pour bien comprendre;
- les images que la lecture de ce texte a suscitées en précisant le passage (L2 – Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension);
- le contenu du texte lui-même, dans ce cas-ci, les composantes du schéma narratif (L4 – Dégager les composantes du récit);
- les sentiments et les actions du personnages (L4 – Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions);
- leurs réactions face à la situation vécue par le personnage principal (L4 – Réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles).

Inviter les élèves à planifier leur lecture avec leur partenaire, en faisant référence aux points qu'ils ont ressortis lors du **modelage**. Revenir avec eux sur les composantes du schéma narratif. Inviter les élèves à souligner ou à surligner les composantes au fur et à mesure qu'ils les rencontrent dans leur texte. Préciser aux élèves (1) qu'après avoir planifié leur lecture en groupe, (2) ils liront le texte seul, (3) pour ensuite le présenter à leurs partenaires en se guidant sur les points présentés ci-dessus.

Pour la suite de l'activité, consulter la section **Hygiène** à la page suivante.

Hygiène

Influence des rapports humains (1)

Donner suite à la lecture en invitant les élèves à analyser l'influence que les personnes exerçaient sur le personnage principal de chaque histoire. Écrire dans une colonne les influences et dans une autre, les résultats de cette influence.

Analyser avec les élèves la fin de chacune de ces histoires (fin heureuse), en insistant sur ce qui a changé la tournure des événements et sur les changements de comportement. Demander aux élèves de tirer une conclusion de leurs observations.

Inviter les élèves à se remémorer des situations où ils ont vécu quelque chose de semblable au vécu de l'un des personnages (L4 – Réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles) et à faire un bilan personnel du contenu de ces textes et de leurs observations dans leur *Journal de réflexion*.

À la suite de cette réflexion, ensemble, dresser la liste des influences négatives qui nous proviennent de notre milieu. Puis, revenir sur le fait que souvent, dans les histoires, il y a quelqu'un qui vient aider le personnage principal. Revoir ensemble le rôle de ces personnages dans les textes proposés.

Pratique coopérative (2) (suite)

Inviter les élèves à revenir en petits groupes sur la situation de lecture, en mettant l'accent sur les retombées :

- d'une bonne planification,
- de l'utilisation du schéma narratif pour les aider à relever les éléments les plus importants,
- de l'annotation du texte à partir des composantes du récit,
- de la création d'images mentales.

Les inviter à partager leur expérience en lecture, en racontant ce qui leur venait à l'esprit lorsqu'ils lisaient le texte ou à montrer comment ils ont annoté leur texte.

Influence des rapports humains (2)

Inviter les élèves à reformer les mêmes équipes que lors de la situation précédente. Leur demander de trouver trois ou quatre exemples d'influences positives (soit l'équivalent d'un exemple par membre d'équipe) et de l'associer à une expérience personnelle qui illustre cette influence. Ajouter que chaque membre préparera une fiche semblable à celle présentée ci-dessous. Préciser que le format de présentation permettra aux autres élèves de la classe d'ajouter des exemples tirés de leur vécu.

Ex. :

Influence de notre entourage

Exemples d'influence positive	*Résultats de cette influence*

Préciser que, comme ce travail sera mis à la disposition des autres élèves de la classe, ils devraient vérifier leur texte afin qu'il soit sans erreur (respect des mécanismes de la langue). Ajouter qu'ils peuvent consulter du matériel de référence ou des personnes-ressources pour les aider dans la vérification.

En petits groupes, les élèves accomplissent le travail proposé. Ensuite, chaque équipe présente son travail à l'ensemble de la classe. Afficher ces fiches de travail ou les placer dans un endroit facilement accessible aux élèves. Au cours des jours suivants, inviter les élèves à ajouter d'autres exemples à ceux déjà fournis

Chaque jour, inviter deux ou trois élèves à présenter leur exemple. Préciser aux élèves que, pendant l'année, ils pourront ajouter d'autres exemples d'influences positives à cette liste.

Influence des rapports humains (2) (suite)

Note (1) : L'enseignant qui le désire peut faire en sorte que cette présentation aux autres élèves de la classe devienne une situation d'apprentissage en communication orale : exposé. L'enseignant devra préciser aux élèves ou avec les élèves :

- les modalités de fonctionnement (présentation devant toute la classe, devant un petit groupe, etc.), l'échéancier, le calendrier de présentation;
- les étapes de planification;
- le contenu (ex. : décrire l'événement, préciser comment les personnes reliées à cet événement l'ont influencé, etc.), la quantité minimale d'information à fournir;
- les éléments de la langue auxquels ils devraient prêter une attention particulière (vocabulaire, structure de la phrase, etc.);
- les éléments prosodiques auxquels ils devraient prêter une attention particulière;
- les modalités de retour sur l'expérience vécue (autoévaluation).

Le contenu de cet exposé permettra à l'enseignant d'évaluer à quel point les élèves ont intégré le concept visé en hygiène : connaissance de soi : influence des rapports humains.

Note (2) : L'enseignant qui le désire peut faire en sorte que ce travail soit intégré aux Technologies de l'information et de la communication (TIC). Les résultats d'apprentissage suivants pourraient être intégrés à cette activité :

- F3 – 2.2 : Collaborer pour partager des ressources limitées
- F6 – 2.2 : Utiliser des fichiers
- P1 – 2.2 : Effectuer le formatage d'un texte au moyen d'un logiciel de traitement de texte – fonction de cadrage, taille et style de police – pour la clarté et le sens du message.

L'enseignant pourrait créer un dossier intitulé « Hygiène », un sous-dossier et un fichier pour chaque catégorie d'influence identifiée par les élèves lors de leur discussion en équipe (ex. : encouragement; modelage, confiance, fierté, etc.). Chaque élève viendrait créer un sous-dossier dans lequel il présenterait sa fiche. Il devrait nommer son fichier de manière à faciliter le repérage de l'information. Par exemple, un élève pourrait créer, sous le sous-dossier « Encouragement », un fichier intitulé « Lors d'un échec » ou encore « Lors d'un effort soutenu ». Ainsi, il offrirait aux autres élèves un point de repère précis pour identifier les circonstances entourant leur rapport avec les autres.

Influence des rapports humains (2) (suite)

Il pourrait modifier la présentation de la fiche pour y inclure le titre précis; ex. : Encouragement lors d'un échec.

Exemple :

1 Hygiène
- 1 Encouragement
  - 1 Lors d'un échec
  - 1 Lors d'un effort soutenu
  - 1 Etc.
- 1 Modelage
- 1 Confiance
- 1 Fierté
- 1 Etc.

Au fil des jours, les élèves pourraient inscrire leurs exemples dans les fichiers appropriés. Le dossier pourrait rester actif pendant l'année. Régulièrement, l'enseignant pourrait demander à deux ou trois élèves de présenter leurs exemples aux autres élèves de la classe en situation d'exposé (voir **Note 1** à la page précédente).

Évaluation des apprentissages en hygiène : la connaissance de soi – les effets des encouragements (1)

L'enseignant choisit le moment le plus opportun pour présenter le texte « Porte-Flambeau », pages 71 et 72, dans *Allégories pour guérir et grandir*, de Michel Dufour, Les Éditions JCL, 1993. Ce texte porte sur les effets que les encouragements ont sur soi.

Préparation du matériel d'évaluation

Prévoir une feuille sur laquelle les élèves pourront répondre aux questions suivantes :

Planification de la lecture

1. Dans le texte *Porte-Flambeau*, quelles informations devrais-tu rechercher?
2. Quel(s) indice(s) utilises-tu pour savoir ce que tu dois rechercher? **(F : Français)**
3. Quel(s) moyens utiliseras-tu pour t'aider à bien comprendre le texte? **(F)**

Évaluation des apprentissages en hygiène : la connaissance de soi – les effets des encouragements (1) (suite)

Produit de la lecture

4. Dégage les composantes du récit narratif en utilisant le schéma suivant (voir Schéma présenté à la page 97) **(F)**.
5. Au début de l'histoire, pourquoi les gens de la tribu faisaient-ils confiance au gardien du feu? **(F et H : Hygiène)**
6. Qu'est-ce que le gardien du feu a fait pour montrer aux gens de sa tribu qu'ils avaient raison de lui faire confiance? **(F et H)**
7. Qu'est-ce que cette histoire t'a permis d'apprendre sur l'influence que les personnes peuvent avoir sur nos actions? **(F et H)**

Réactions à l'histoire

8. Décris une situation où un membre de ta famille et un ami ont eu raison de te faire confiance. **(F et H)**
9. D'après toi, qu'est-ce que tu avais fait avant cela pour que cette personne te fasse confiance? **(F et H)**
10. D'après toi, est-ce que c'est facile de garder la confiance des gens? Explique ta réponse. **(F et H)**

Retour sur les stratégies de lecture

11. As-tu souligné ou surligné des informations dans le texte? Si oui, comment as-tu choisi l'information que tu as soulignée?
12. Si tu avais à illustrer ce texte, quel dessin ferais-tu? Décris une illustration qui pourrait accompagner ce texte.
13. À la suite de cette activité de lecture, de quoi es-tu le plus fier?

Pour le déroulement de l'activité, consulter la section **Français** à la page suivante.

Pratique autonome : évaluation des apprentissages en français

Inviter les élèves à découvrir comment le personnage de l'histoire *Porte-Flambeau* a réagi aux compliments que les gens lui faisaient.

Ajouter qu'après avoir travaillé quelques stratégies de lecture au cours des dernières semaines, vous aimeriez faire le bilan de ce qu'ils ont appris. Préciser que la lecture de ce texte les aidera eux aussi car, tout comme vous, ils pourront déterminer s'il faut encore mettre l'accent sur ces stratégies de lecture ou encore, quelle autre stratégie les aiderait à devenir de meilleurs lecteurs.

Pratique autonome : évaluation des apprentissages en français (suite)

Faire ressortir avec les élèves les attentes par rapport à la lecture de ce texte, autant en ce qui a trait au produit (l'information qu'ils doivent retenir) qu'au processus (les stratégies de planification et de gestion). Ces attentes doivent porter sur leur habileté :

- L4 – Dégager les composantes du récit.
- L4 – Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions.
- L4 – Réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles.
- L2 – Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures (…) narratives pour soutenir sa compréhension.
- L2 – Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension.

Distribuer les feuilles de questions et lire chaque question avec eux afin qu'ils aient une vue d'ensemble de ce qu'ils doivent faire. Inviter les élèves à planifier leur lecture en suivant la démarche utilisée pendant la séquence d'apprentissage. Ajouter qu'ils peuvent souligner ou surligner les informations qu'ils jugent importantes dans ce texte.

Pour la suite de l'activité, consulter la section **Hygiène** ci-après.

Évaluation des apprentissages en hygiène : la connaissance de soi – les effets des encouragements sur soi (2)

Les élèves lisent le texte et répondent aux questions individuellement.

Ramasser les feuilles de réponses, de même que les copies du texte. Ces copies permettront de faire le lien entre la réponse de l'élève à la question 11 et ce qu'il a réellement fait lors de la lecture.

Retour collectif

Discuter avec les élèves du contenu du texte. Leur demander ce que ce texte leur a permis d'apprendre sur l'effet que les encouragements ont sur notre comportement ou sur les décisions que l'on prend.

Évaluation des apprentissages

Pour évaluer les apprentissages en **Hygiène**, l'enseignant utilise les réponses aux questions 5 à 10. Ces questions traitent de l'effet des encouragements et de l'influence des autres sur notre comportement.

Évaluation des apprentissages

Pour évaluer les apprentissages en **français**, en ce qui a trait au **produit**, l'enseignant utilise les réponses aux questions 4 à 10. Ces questions permettent à l'élève de démontrer qu'il peut :

- dégager les composantes du récit,
- établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions,
- réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles.

Pour évaluer les apprentissages en **Français**, en ce qui a trait au **processus**, l'enseignant utilise les réponses aux questions 1 à 3 et 11 à 13. Ces questions permettent à l'élève de décrire les *moyens qu'ils utilisent pour planifier sa lecture;* et de démontrer qu'il est *conscient des moyens dont il dispose pour comprendre un texte.*

Connaissance et acceptation de soi

Comme mentionné au tout début de cet exemple, l'enseignant a choisi de travailler ce thème tout au long de l'année. Il profitera d'événements qui lui permettront de contextualiser les apprentissages. À elles seules, les allégories ne permettront pas d'aborder tous les aspects du thème à l'étude. L'enseignant pourra tirer profit de tout autre matériel qui permettra aux élèves de mieux se connaître et s'apprécier.

Note : Pour plus d'information sur le processus de lecture, veuillez consulter le document *Une lecture, mille et une réflexions : Cahier de réflexion sur le processus de lecture.* Ce document est disponible par l'entremise du LRDC.

Schéma

- **Porte-Flambeau**

Composantes du récit

Situation initiale : • personnage principal • caractéristiques du personnage	**(réponses possibles)** *le gardien du feu* *a de grandes qualités (fiable, honnête, sociable)* *reconnaît l'importance du feu pour sa tribu* *a la confiance des gens de sa tribu*
Élément déclencheur	*danger que le feu s'éteigne à cause de l'ouragan*
Développement • réaction • action	 *veut abandonner son feu pour se mettre à l'abri de l'ouragan* *décide de continuer à entretenir son feu pour garder la confiance des gens de sa tribu*
Résultat de son action	*le feu ne s'éteint pas* *reçoit un message de félicitations pour son courage* *décide de ne jamais abandonner devant les difficultés* *veut toujours bien faire son travail*

Vue d'ensemble de l'intégration des matières au deuxième cycle de l'élémentaire

L'efficacité d'une démarche d'enseignement/apprentissage réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Les exemples d'intégration des matières présentés dans les programmes d'études par année scolaire – français langue première au deuxième cycle de l'élémentaire, illustrent comment l'enseignant peut adapter la démarche d'apprentissage pour mieux répondre aux besoins des élèves et aux caractéristiques de l'objet d'apprentissage.

Le tableau suivant donne un aperçu des divers modèles d'intégration du français aux autres matières, présentés dans les programmes d'études par année scolaire – français langue première au deuxième cycle de l'élémentaire.

	4e année	5e année	6e année
Matières intégrées	Français et Sciences	Français et Hygiène	Français et Technologies de l'information et de la communication
Domaines visés	Écriture	Production orale	Culture, communication orale et production écrite
Objet d'apprentissage visé en français	É3 – Rédiger un texte dans lequel il annonce le sujet traité et en développe quelques aspects, p. 45. É1 – Sélectionner le contenu et la forme finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible (6e année) p. 48. É2 – Noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots (4e année), p. 49.	L4 – Dégager les composantes du récit, p. 35 L4 – Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions, p. 35 L4 – Réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles, p. 35 L2 – Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures (…) narratives pour soutenir sa compréhension, p. 41	C2 – Collaborer à la réalisation d'un projet visant la promotion de son école, p. 14 CO3 – Dégager l'information répondant à ses besoins, p. 15 CO10 – Présenter les raisons qui appuient ses décisions, ses opinions ou ses réactions, p. 26 CO7 – Parler d'événements ou d'expériences reliés au monde de la communication, p. 22

	4e année	5e année	6e année
Objet d'apprentissage visé en français (suite)	**Sciences :** É2 – Vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quand leur sujet les précède immédiatement (4e année), p. 56. É2 – Vérifier l'accord des verbes usuels à l'imparfait ou au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement (5e année), p. 57.	**Hygiène :** L2 – Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension, p. 42	**Technologies de l'information et de la communication :** CO8 – Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé, p. 28 CO8 – Participer à l'établissement des règles de fonctionnement de groupe, p. 28 CO8 – Participer à la répartition des tâches, p. 28 CO5 – Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes, p. 23 CO5 – Évaluer sa participation à une discussion, p. 23 É3 – Rédiger une lettre [personnelle] p. 43

	4e année	5e année	6e année
Objet d'apprentissage visé en français (suite)	**Sciences :**	**Hygiène :**	**Technologies de l'information et de la communication :** É2 – Consulter *divers outils de référence pour vérifier la qualité de la langue* (ex. : le logiciel intégré au traitement de texte pour vérifier l'orthographe d'usage ou l'orthographe grammaticale, en cas de doute; une grammaire pour vérifier l'accord en genre et en nombre d'un mot; une grammaire pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels; un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme), p. 58 É2 – S'assurer que les supports visuels utilisés précisent et renforcent le message, p. 58
Objet d'apprentissage visé dans les autres matières	Thème B : Roues et leviers 4-6 – Démontrer une compréhension pratique des roues, des engrenages et des leviers en construisant des mécanismes dans lesquels il y a transfert d'énergie pour produire un mouvement, *Sciences à l'élémentaire*, p. B-22.	Thème I : Connaissance et acceptation de soi A1. – Effets des encouragements et des critiques sur soi et sur les autres A2. – S'améliorer B1. – Besoin d'exprimer ses sentiments	F3–2.2 – Collaborer pour partager les ressources limitées, p. 17* F3–3.1 – Utiliser judicieusement son temps et ses ressources (sur le réseau), p. 17* F3–2.5 – Manifester le respect de la vie privée et des produits d'autrui, p. 17*

	4e année	5e année	6e année
Objet d'apprentissage visé dans les autres matières (suite)	**Sciences :**	**Hygiène :** B2. – Expression des sentiments C1. – Influence des rapports humains D1. – Conséquences de ses actes D2. – Bâtir des relations véritables	**Technologies de l'information et de la communication :** F4–2.1 – Reconnaître que les éléments graphiques, vidéo et audio renforcent la communication, p. 19* P1–2.2 – Effectuer la correction et le formatage d'un texte au moyen d'un logiciel de traitement de texte – des fonctions de recherche et remplacement, cadrage, taille et style de police – pour promouvoir la clarté et le sens du message, p. 23* P2–2.2 – Afficher les données électroniquement au moyen de graphiques et de tableaux, p. 24* P3–2.1 – Créer une présentation multimédia combinant divers éléments, p. 25* P4–2.2 – Varier la taille et le style de police, et la disposition du texte et des graphiques pour créer un certain impact visuel, p. 26*

	4e année	5e année	6e année
Objet d'apprentissage visé dans les autres matières (suite)	**Sciences :**	**Hygiène :**	**Technologies de l'information et de la communication :** C1–2.3 – Communiquer efficacement et selon les formes appropriées – discours, rapports, présentations multimédias – en appliquant la technologie de l'information qui convient aux personnes et aux fins visées, p. 29* * Voir *Les technologies de l'information et de la communication* : programme d'études provisoire.
Particularités de la démarche d'apprentissage	Dans cet exemple, l'accent est mis sur une démarche de révision de texte. À partir de ce qu'il observe dans les écrits des élèves, l'enseignant modèle pour eux une façon de noter ses interrogations en cours de rédaction. Il décrit tout ce qui se passe dans sa tête au moment de réviser son texte. À plusieurs reprises, l'enseignant place les élèves en situation de pratiques guidées et de pratiques coopératives avant d'évaluer les apprentissages.	Dans cet exemple, l'enseignant modèle pour les élèves la démarche qu'il utilise pour se préparer à une tâche en lecture. Cette démarche permet au lecteur d'aborder le texte avec une plus grande confiance. Il met l'accent sur le côté affectif lié à la tâche (je veux savoir…, je sais déjà…, je sais que je peux…, je sais que j'ai réussi…). L'enseignant présente des stratégies qui permettent aux élèves de mieux gérer leur lecture (utilisation d'un schéma, annotation de textes, création d'images mentales).	Dans cet exemple d'intégration, l'enseignant propose aux élèves un projet d'équipe visant à faire la promotion de leur école à l'aide d'une présentation multimédia. Dans le cadre de ce projet s'échelonnant sur plusieurs mois, les élèves rencontrent divers intervenants du milieu scolaire. À la suite de chacune de ces rencontres, ils font le compte rendu de ce qu'ils ont retenu et de ce qui sera utilisé lors de leur présentation.

	4e année	5e année	6e année
Particularités de la démarche d'apprentissage (suite)	**Sciences :**	**Hygiène :**	**Technologies de l'information et de la communication :** L'enseignant guide les élèves pendant le projet et s'assure qu'ils ont les connaissances et les compétences nécessaires pour préparer leurs rencontres, pour prendre des notes et rédiger le compte rendu de ces rencontres et pour utiliser les moyens techniques nécessaires à la réalisation de leur projet. Pendant le projet, les élèves ont l'occasion de s'interroger sur les particularités de leur école et des membres de la communauté qui s'impliquent dans les activités scolaires. Et finalement, ils s'interrogent sur leur identité et sur leur rôle en tant que jeune francophone.

DATE DE RETOUR

F255

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"

University of Alberta Library
0 1620 1132 5352